

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'APPROPRIATION DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE
QUÉBÉCOISE EN LIEN AVEC LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE : ÉTUDE DE
CAS DE QUATRE ENSEIGNANTES SPÉCIALISÉES EN ARTS PLASTIQUES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA
MAITRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR
KATY JUNCA

JUIN 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice Mona Trudel, professeure à l'École des arts visuels et médiatiques à l'UQAM, qui a toujours su me guider et trouver les mots pour me motiver. Cette expérience et cette recherche n'auraient jamais pu voir le jour sans son appui constant. Merci également à tous les étudiants de la maîtrise qui m'ont souvent permis de voir ma recherche sous différents angles.

Merci à toutes les participantes de cette recherche pour m'avoir offert généreusement leur temps. Sans leur implication dans ce projet, ce mémoire n'aurait pu aboutir.

Je remercie également les deux personnes ressources du domaine de l'enseignement des arts pour l'entrevue qu'elles m'ont accordées et les connaissances qu'elles ont acceptées de partager avec moi.

Je remercie André, qui a su m'écouter, me conseiller et vivre avec moi durant toute cette aventure. Je remercie également mes parents et ma sœur, qui ont été d'un grand soutien et d'une aide sans faille. Je remercie Réjane, avec qui l'échange, le soutien et l'aide furent partagés pendant de longues heures et journées pour parvenir à la fin de ce mémoire.

Il est certain que sans l'implication de toutes ces personnes dans cette recherche, ce mémoire n'aurait jamais pu exister et être aussi agréable à rédiger.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Le contexte et l'origine de la recherche	3
1.2 Le contexte éducatif québécois.....	4
1.2.1 Les documents qui ont balisé la route vers le renouveau pédagogique	5
1.2.2 Le renouveau pédagogique : Le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>	7
1.2.3 Le programme en arts plastiques	9
1.3 L'énoncé de la problématique.....	10
1.4 La recension des écrits	15
1.5 Questions et objectifs de recherche.....	18
1.6 Conclusion.....	20
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	21
2.1 Quelques nouveautés du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> que les enseignants doivent s'approprier.....	21
2.1.1 Le constructivisme et le socioconstructivisme	22
2.1.2 L'approche par compétences	25

2.1.3	La pédagogie par projet	27
2.1.4	La situation d'apprentissage et d'évaluation	29
2.1.5	La dynamique de création.....	30
2.2	Le curriculum.....	32
2.3	L'appropriation et la transposition	33
2.4	Les facteurs qui influencent le travail enseignant	35
2.5	Les valeurs	38
2.5.1	Définition de la notion de valeur.....	38
2.5.2	Valeurs personnelles	39
2.5.3	Valeurs pédagogiques.....	40
2.5.4	Valeurs éducatives	40
2.6	Conclusion	41
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE.....		43
3.1	La recherche qualitative et l'étude de cas.....	43
3.1.1	L'étude multicas.....	44
3.2	La collecte de données	46
3.2.1	L'entrevue semi-dirigée.....	46
3.3	L'échantillon.....	47
3.3.1	Les enseignantes	47
3.3.2	Le recrutement des enseignants	48
3.4	L'analyse et le traitement des données	49
3.5	Les considérations éthiques	50
3.6	Conclusion	50
CHAPITRE IV		
ANALYSE ET TRAITEMENT DES DONNÉES.....		52
4.1	Étude de cas : Portraits des enseignantes	52

4.1.1	Portrait I : Cécile (nom fictif)	52
4.1.1.1	Réactions de l'enseignante face au nouveau pédagogique.....	53
4.1.1.2	La façon dont l'enseignante s'approprie les visées du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>	54
4.1.1.3	Les difficultés rencontrées par l'enseignante quant à l'appropriation des visées du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>	55
4.1.2	Portrait II : Julie (nom fictif).....	56
4.1.2.1	Réactions de l'enseignante face au nouveau pédagogique.....	57
4.1.2.2	Les façons dont l'enseignante s'approprie les visées du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>	57
4.1.2.3	Les difficultés rencontrées par l'enseignante quant à l'appropriation des visées du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>	58
4.1.3	Portrait III : Kim (nom fictif).....	59
4.1.3.1	Réactions de l'enseignante face au nouveau pédagogique.....	59
4.1.3.2	La façon dont l'enseignante s'approprie les visées du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>	60
4.1.3.3	Les difficultés rencontrées par l'enseignante quant à l'appropriation des visées du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>	60
4.1.4	Portrait IV : Noémie (nom fictif)	61
4.1.4.1	Réactions de l'enseignante face au nouveau pédagogique.....	62
4.1.4.2	La façon dont l'enseignante s'approprie les visées du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>	63
4.1.4.3	Les difficultés rencontrées par l'enseignante quant à l'appropriation des visées du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>	64
4.2	Synthèse des données descriptives à partir des quatre portraits d'enseignantes	65
4.2.1	Catégorie 1 : Réaction des enseignantes face au nouveau pédagogique.....	66
4.2.1.1	Sous-catégorie 1 : Insécurité.....	66
4.2.1.2	Sous-catégorie 2 : Adaptation aux changements	67

4.2.1.3 Commentaire sur la catégorie 1	68
4.2.2 Catégorie 2 : La façon dont les enseignantes s'approprient les visées du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>	70
4.2.2.1 Sous-catégorie 1 : Lecture personnelle	71
4.2.2.2 Sous-catégorie 2 : Échange avec les pairs : collègues, partenaires et formations.....	72
4.2.2.3 Commentaire sur la catégorie 2	72
4.2.3 Catégorie 3 : Les difficultés rencontrées	74
4.2.3.1 Sous-catégorie 1 : Le manque de temps (surcharge de travail, matériel et formation)	74
4.2.3.2 Commentaire sur la catégorie 3	76
CONCLUSION	78
ANNEXE A	
LE CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE DES ENSEIGNANTES	82
ANNEXE B	
LE CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AVEC LA CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE.....	87
ANNEXE C	
LE CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AVEC UNE RÉDACTRICE DU <i>PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE</i> (DOMAINE DES ARTS)	90
ANNEXE D	
LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTES.....	93
APPENDICE A	
COURRIEL ENVOYÉ POUR LA PREMIÈRE PRISE DE CONTACT AVEC LES ENSEIGNANTS.....	96
RÉFÉRENCES	97
BIBLIOGRAPHIE.....	104

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Schéma de la dynamique de création (Gosselin et al., 1998).....	31
--	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1	
Les facteurs régissant le travail curriculaire de l'enseignant (Tardif et Lessard, 1999, p. 267-268)	36
Tableau 4.1	
Synthèse des données descriptives	65

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CRIRES	Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire
CSDM	Commission scolaire de Montréal
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
SAÉ	Situation d'apprentissage et d'évaluation

RÉSUMÉ

La recherche présentée dans ce mémoire a pour objectif de comprendre comment les enseignantes spécialisées en arts plastiques s'approprient le *Programme de formation de l'école de québécoise* dans le contexte du renouveau pédagogique. Elle souhaite également identifier les valeurs personnelles et pédagogiques qui guident l'enseignement et l'appropriation du programme par les enseignants. Cette recherche de type qualitative n'a pas pour finalité d'énoncer des généralités, mais bien de résumer les données recueillies auprès des quatre enseignantes participantes à la recherche.

Ce questionnement nous vient de notre expérience personnelle et des événements qui ont lieu autour de l'implantation du programme de formation. Nous savons que l'arrivée d'un nouveau paradigme éducatif, ainsi que l'adaptation à celui-ci peut être l'un des facteurs qui rendra la compréhension d'un programme difficile. Notre recherche tend justement à répondre aux questions suivantes : quels facteurs entrent en jeu dans cette appropriation (Tardif et Lessard, 1999) ? Est-ce que les valeurs pédagogiques et personnelles des enseignantes spécialisées en art plastiques interrogées sont les mêmes que celles énoncées dans le programme ? L'enseignante respecte-t-il le programme ministériel ? Si oui, comment ?

Les principaux résultats de cette recherche nous permettent de mettre en lumière le fait que les enseignantes interrogées ne soient pas tout à fait confiantes quant à leur utilisation et à la compréhension du curriculum. Quelques-unes des répondantes pensent que le changement de paradigme préconisé actuellement en éducation correspond à leurs valeurs et à leur pratique de l'enseignement des arts. Cette conclusion nous permet de nous questionner sur la réelle appropriation du programme et de proposer la réalisation d'une recherche à plus grande échelle pour observer si cette tendance se répète chez d'autres enseignants.

Mots-clés : enseignant, appropriation, transposition, arts plastiques, curriculum, programme

INTRODUCTION

Ce mémoire porte sur les différentes façons par lesquelles les enseignants¹ spécialisés en arts plastiques au secondaire s'approprient le *Programme de formation de l'école québécoise* sept ans après son implantation. Notre recherche se concentre sur un petit groupe d'enseignantes spécialisées en arts plastiques au secondaire et vise à recueillir leurs points de vue sur la façon dont elles vivent ces changements dans leur pratique quotidienne. Nous sommes parfaitement consciente que notre extériorité au milieu choisi et l'envergure de notre recherche ne permettent pas d'énoncer des vérités généralisables. Néanmoins, nous savons que c'est un sujet qui a été peu abordé depuis la fin de l'implantation du programme de formation. Ainsi, l'objectif principal de cette recherche est de comprendre comment les enseignantes spécialisées en arts plastiques s'approprient le *Programme de formation de l'école de québécoise* dans le contexte du renouveau pédagogique.

Pour atteindre cet objectif, cette recherche se limite à l'étude de quatre cas d'enseignantes spécialisées en arts plastiques dans la région de Montréal. Ces études de cas sont réalisées par le biais d'une entrevue individuelle semi-dirigée et enregistrée avec chaque enseignante.

¹ Le terme « enseignant » sera utilisé dans le cadre d'une généralité sur cette profession et dans l'énoncé des objectifs de la recherche, alors que le terme « enseignante » désignera les participantes à la recherche.

Le présent mémoire se divise en quatre chapitres. Le premier, énonce la problématique de cette recherche. Nous y abordons le contexte et l'origine du questionnement. Nous présentons le contexte éducatif québécois ainsi que des études de Demers (2011), Tardif et Lessard (1999), Caron et Portelance (2012) et Bélanger, Bowen, Cartier, Desbiens, Montésinos-Gelet et Turcotte (2012), qui nous ont éclairées au sujet du processus et des méthodes de transposition didactique utilisées par les enseignants.

Le deuxième chapitre constitue le cadre théorique et se réfère à la littérature en rapport avec le sujet. Il est notamment question de quelques assises théoriques sur lesquelles se sont appuyés les rédacteurs du *Programme de formation de l'école québécoise* et des différentes définitions des termes clés reliés à notre sujet de recherche (cf. Résumé).

Le chapitre III énonce les choix méthodologiques. Il présente la recherche qualitative et l'étude de cas. Plus précisément, nous expliquons le choix de l'étude multicas dans le cadre de cette recherche. Le chapitre permet également d'exposer les techniques de collecte de données, l'échantillon de la recherche, l'analyse et le traitement des données recueillies ainsi que les considérations déontologiques tenues à l'égard des participantes.

Enfin, le quatrième chapitre est consacré à l'analyse descriptive et interprétative des données. La première partie constitue une présentation individuelle des quatre cas et la deuxième partie une analyse transversale qui met en lumière les points récurrents qui se dégagent de l'analyse individuelle. La synthèse de chaque catégorie comprend un commentaire enrichi des écrits présentés dans le cadre théorique.

Finalement, la conclusion nous permet de faire une synthèse de la recherche et d'évoquer les avancées possibles. Nous tentons d'identifier les mesures à prendre et d'énoncer le travail qu'il reste encore à faire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Les recherches au sujet de l'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise* sont nombreuses et la plupart d'entre elles ont été réalisées pendant la phase d'implantation soit de 2000 à 2007. Toutefois, peu d'études récentes se sont intéressées à la façon dont les enseignants composent avec ce nouveau curriculum. Dans ce chapitre, nous présentons brièvement notre parcours qui permet de situer le contexte dans lequel a émergé l'intérêt pour cette recherche. Il est ensuite question du milieu scolaire québécois et de la problématique sur laquelle s'appuie cette présente recherche. Puis, nous présentons une recension des écrits en rapport avec le sujet abordé. Finalement, nous faisons état des objectifs et des questions de recherche.

1.1 Le contexte et l'origine de la recherche

Tout d'abord, nous faisons partie des nombreux immigrants que peut compter le Canada et, plus particulièrement, le Québec. Arrivée depuis août 2009 pour les études, nous nous comptons très chanceuse de pouvoir vivre dans cette province aux multiples facettes depuis quatre années. Notre intérêt pour le milieu de l'éducation existait avant même notre entrée en terre québécoise puisque nous enseignions bénévolement la danse depuis environ 10 ans dans une association dans la ville où nous vivions. Notre arrivée au Québec, nous a permis de concrétiser plusieurs projets et de nous diriger vers l'enseignement au collégial. Néanmoins, nous tenons à souligner que nos connaissances du milieu scolaire québécois sont minces et se basent sur des discussions avec des amis et collègues, et sur nos deux années d'expérience au CEGEP comme enseignante en graphisme. Toutefois, nous avons un intérêt pour le sujet, car celui-ci s'insère dans la découverte profonde d'une nouvelle

culture. Il nous semble qu'essayer de comprendre le système scolaire est l'une des portes qui mène à l'intégration et à la compréhension de la culture dans laquelle on s'installe.

Afin de nous aider à mieux cerner ce contexte éducatif et la place des arts plastiques à l'école, nous avons rencontré deux personnes parfaitement ancrées dans leur milieu et dans leur profession. Il s'agit d'une conseillère pédagogique spécialisée en arts plastiques et d'une rédactrice de la partie consacrée au domaine des arts et au programme d'arts plastiques au primaire et au secondaire dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. Les entrevues réalisées avec ces deux personnes nous ont permis de mieux comprendre les arts plastiques dans le milieu éducatif, le système scolaire du Québec et d'en appréhender les enjeux. C'est pourquoi nous retrouverons dans ce mémoire des références importantes à ces entrevues.

1.2 Le contexte éducatif québécois

Deux réformes majeures de l'éducation ont eu lieu au Québec. La première réforme éducative fait suite à la commission Parent de 1961 à 1965 et la deuxième aux États généraux de 1996 qui a donné lieu au *Programme de formation de l'école québécoise*. Par ailleurs, pour répondre au souci constant des changements dans la société québécoise, de nombreux rapports ont été produits entre 1968 et 1997 dans le but d'amener une réflexion sur le renouvellement des programmes scolaires et des contenus éducatifs. Les arts plastiques ont été au cœur de ces discussions éducatives depuis la réforme Parent et jusqu'au renouveau pédagogique. Nous relaterons brièvement la place des arts plastiques à l'école avant le programme de formation. Nous présenterons brièvement le domaine des arts dans le *Programme de formation de l'école québécoise* et, plus spécifiquement, la discipline des arts plastiques.

1.2.1 Les documents qui ont balisé la route vers le renouveau pédagogique

Traditionnellement, la mission de l'école se construisait autour d'une pensée humaniste. L'école était le lieu d'un apprentissage rigoureux des œuvres classiques et un espace unique de transmission de la culture. L'enseignant doutait sans doute moins du sens de sa mission et suivait une route en quelque sorte bien tracée (Simard, 2000). À la fin des années 1950, la société québécoise se retrouve face à de nouveaux besoins et enjeux qui modifient nécessairement les valeurs de cette nouvelle décennie et vont donc influencer le système d'éducation :

[...] les humanités classiques assuraient une bonne culture générale mais qu'elles ne préparaient pas adéquatement à la formation d'une main d'œuvre spécialisée que requiert toute société moderne. Trop axée sur les professions dites libérales, et inadaptée à une formation professionnelle postsecondaire de courte durée, la culture des humanités devait être intégrée à un concept plus large de culture et de formation, mieux adapté aux impératifs économiques de l'heure et plus sensible aux réquisits de la culture scientifique et technique. (*ibid.*, p 36)

L'école ne répond donc plus à ces changements sociétaux et dans ce contexte, la nécessité d'évaluer l'enseignement à l'échelle de la province est devenue une priorité nationale. Dans le but d'adapter l'éducation aux nouvelles réalités de la société et de détacher l'école de cette pensée humaniste, le gouvernement forme en 1961 la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Cette commission a donné naissance au rapport Parent, à la création du ministère de l'Éducation, de l'école polyvalente et des cégeps. C'est également à la suite de cette commission que la nouvelle réforme de l'école (1968) sera développée. À cette époque, on retrouve deux programmes d'arts plastiques, pour le primaire et le secondaire. On voit également apparaître deux options telles qu'« arts plastiques » et « arts plastiques : moyen de communication de masse » (Lemerise, 1993, p. 314).

À la suite de la réforme Parent, le Rapport Rioux (1969), c'est-à-dire la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, recommande que les arts soient enseignés à tous les niveaux dans le système scolaire. Dans ce rapport, la commission d'enquête propose une vision de l'art comme mode de connaissance et comme sujet d'enseignement. Le rapport Rioux mentionne déjà quatre disciplines artistiques et l'importance pour celles-ci d'être enseignées par des spécialistes. Après une étude plus approfondie du rapport, on comprend que celui-ci est un réel précurseur du *Programme de formation de l'école québécoise*². En effet, déjà à l'époque on préconise que « l'éducation artistique doit constituer une composante universellement obligatoire de la formation secondaire » (Corbo, 2006, p. 207). Ainsi il est mentionné que l'on donnera la « [...] priorité aux activités d'expression et de création » (*ibid.*, p. 214) au début du secondaire et à la troisième année où l'« on accentuera les cours d'appréciation d'œuvres d'art » (*ibid.*, p. 215).

Par la suite, en 1987, l'avis du Conseil supérieur de l'éducation publie *L'éducation artistique à l'école*, ce document met en évidence les problématiques importantes dans l'enseignement artistique tant au primaire qu'au secondaire. Il est question, entres autres, de la place des arts dans le système scolaire, du temps d'enseignement prescrit pour l'éducation artistique et de l'organisation scolaire qui ne favorise pas l'enseignement des disciplines spécialisées.

Également, la politique culturelle du Québec adoptée en 1992, recommande la révision des programmes scolaires consacrés aux arts. Elle réclame également la participation des artistes et créateurs à la démarche éducatives, la promotion d'une formation culturelle qui aborde les disciplines artistiques et l'enseignement des arts comme

² Ces propos s'appuient sur une entrevue réalisée avec une rédactrice du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) le 14 mars 2013.

expérience esthétique et critique, et finalement, elle recommande l'exploration de la créativité et le contact direct avec des objets culturels et les créateurs.

Sur la route vers le renouveau pédagogique, nous pouvons également parler du rapport du groupe de travail sur la formation au primaire et au secondaire intitulé *Préparer les jeunes au 21^{ème} siècle* (1994). Ce document présente les grandes tendances dont il était important de tenir compte à l'époque, telles que la mondialisation, l'explosion des connaissances, le développement accéléré des technologies et la complexité de la vie sociale.

1.2.2 Le renouveau pédagogique : Le *Programme de formation de l'école québécoise*

L'arrivée du renouveau pédagogique à la suite des États généraux de 1996, s'inscrit dans une volonté du milieu de l'éducation d'adapter les programmes scolaires à la société de demain, qui est plus technologique et plus avancée culturellement. Ces préoccupations sont essentiellement reliées à la mondialisation grandissante, à l'explosion des technologies accessibles à tous et à l'avènement de nouveaux savoirs qui sont davantage disséminés. En effet, l'accessibilité à une multitude de connaissances est telle qu'on ne peut plus mesurer la portée et l'importance de celles-ci. *A contrario* d'une certaine époque, où l'on pouvait concentrer tous les savoirs dans un livre, nous vivons dans un monde où il est difficile d'avoir accès à toutes les connaissances puisque celles-ci se sont grandement diversifiées³.

Deux autres documents important sont venus construire le renouveau pédagogique et permettent de mieux saisir les enjeux reliés à ce nouveau paradigme. Il s'agit du rapport

³ Ces propos s'appuient sur une entrevue réalisée avec une rédactrice du PFEQ le 14 mars 2013.

du groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école* (1997), qui émet différentes recommandations quant aux changements possibles à apporter au curriculum pour que celui-ci rencontre les nouvelles exigences du nouveau siècle. Ce document détaille déjà les bases et fondements du *Programme de formation de l'école québécoise* quant aux missions de ce nouveau curriculum et aux grands domaines d'apprentissages. Le deuxième document est l'énoncé de politique éducative, *L'école, tout un programme* (1997). Ce rapport « précise et explique les changements dont fera l'objet l'école primaire et secondaire du Québec » (ibid., p. 3). C'est donc le document qui scelle l'arrivée du nouveau programme scolaire québécois.

Ainsi, le *Programme de formation de l'école québécoise* est, à partir de 2001, le nouveau document général de référence du personnel scolaire du primaire (pour les enseignants du secondaire le nouveau programme apparaîtra en 2006 et 2007). Il détermine les savoirs essentiels ainsi que le sens et les composantes de chacune des compétences, ciblés par le ministère de l'Éducation. Il donne des indications quant aux critères d'évaluation ainsi que les attentes de fin de cycle et les compétences que l'élève doit développer au cours de son cursus. D'après l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique, l'école québécoise poursuit trois missions qui définissent le système scolaire. Celle-ci doit tout d'abord « instruire dans un monde du savoir », ensuite elle doit permettre à l'élève de « se socialiser dans un monde pluraliste » et, finalement, de se « qualifier dans un monde en changement » (MELS, 2007, p. 5).

De plus, le *Programme de formation de l'école québécoise* du deuxième cycle (MELS, 2007) se construit autour de trois visées de formation qui sont les suivantes : la « construction d'une vision du monde », la « structuration d'une identité », et le « développement du pouvoir d'action » (ibid.) des élèves. Les éléments novateurs inclus dans ce nouveau programme sont l'approche par compétences, l'intégration des domaines généraux de formation, les compétences transversales, les différents

domaines d'apprentissages tel que celui des arts qui comprend quatre disciplines artistiques. À présent les domaines généraux de formation et les compétences transversales chapeautent l'ensemble du programme de et trouvent leur écho dans toutes les disciplines. Conséquemment, l'objectif principal de ce nouveau curriculum est de placer l'élève au cœur de ses apprentissages. En effet, celles-ci doivent perdurer dans le temps et avoir un sens pour l'élève et ses apprentissages. Dans un deuxième temps, on privilégie l'importance de transférer ces connaissances d'un domaine à un autre et plus tard sur le marché du travail. Ainsi, chaque discipline vise le développement de compétences qui lui sont propres, mais qui sont transférables. C'est sur la base du développement de ces compétences que les élèves sont évalués. Les nouveaux programmes s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste qui place l'élève et ses apprentissages au centre de la démarche éducative. L'enseignement se veut plus personnalisé et adapté au développement de l'élève. On parle ainsi d'un programme de formation, et non plus d'un programme d'études. Les élèves ne sont pas uniquement formés à des disciplines, ils sont formés à des valeurs beaucoup plus larges⁴. L'école leur permet en effet « aussi d'entrevoir une vie à réaliser et une société à bâtir » (MELS, 2007, p. 7), elle a le mandat d'outiller les jeunes « pour qu'ils puissent actualiser leur potentiel tant sur le plan intellectuel qu'affectif, et ce, pour leur vie personnelle, sociale et professionnelle. » (MELS, 2007, p. 5).

1.2.3 Le programme en arts plastiques

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, programme du secondaire du deuxième cycle, le domaine des arts comprend quatre disciplines, l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique (*ibid.*, chap.8). Les arts sont un « moyen d'expression et de communication » (*ibid.*). Ils sollicitent une certaine forme

⁴ Ces propos s'appuient sur une entrevue réalisée avec une conseillère pédagogique de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) le 5 février 2013.

d'intelligence. En effet, les arts permettent d'« appréhender le réel, de le comprendre, de l'interpréter et de le transposer dans des créations à l'aide d'un langage symbolique » (*ibid.*).

Plus précisément, on associe à la discipline des arts plastiques les compétences suivantes : « Créer des images personnelles », « Créer des images médiatiques », et « Apprécier des images » (*ibid.*, chap.8 p. 2 AP). Les compétences 1 et 2, soit la création d'images personnelles et médiatiques ont été réunies depuis 2011 en une seule compétence pour les besoins de l'évaluation, mais dans le programme il y en a toujours trois. Ainsi, les deux compétences disciplinaires du domaine des arts sont complémentaires (*ibid.*) et liées entre elles dans le développement disciplinaire de l'élève. Elles permettent à celui-ci de se familiariser avec le domaine de l'image, de la création et l'appréciation. Le domaine des arts vise ainsi le développement des éléments du langage plastique, des moyens de communication visuelle, des techniques, des gestes transformateurs, des matériaux et de leur utilisation dans le cadre de situation d'apprentissage et d'évaluation.

1.3 L'énoncé de la problématique

Nous avons amorcé notre carrière comme enseignante en graphisme au collégial en septembre 2011, sans aucune formation pédagogique. Nous avons immédiatement dû travailler en utilisant et en nous appropriant les documents officiels du MELS (1999), avec notamment les énoncés de compétences, les devis ministériels et les plans-cadres. Nous avons constaté la difficulté inhérente à ce type d'exercice et c'est cet aspect de notre emploi qui nous a dirigé vers le sujet de notre recherche. Malgré notre expérience au collégial et notre proximité avec ce milieu, nous avons choisi d'effectuer notre recherche au niveau secondaire dans le domaine de l'enseignement des arts plastiques.

Assurément, notre intérêt pour ce niveau est lié à nos propres expériences à l'école où certains enseignants spécialisés en arts plastiques du secondaire ont marqué notre pratique créative. En outre, nous sommes piquée d'une certaine curiosité sur le rapport que les enseignants spécialisés en arts plastiques du secondaire, qu'ils soient débutants ou expérimentés, entretiennent avec le *Programme de formation de l'école québécoise*. C'est donc notre expérience personnelle qui nous a permis de déterminer le sujet de notre recherche exposé dans ce mémoire.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le monde de l'éducation a été traversé, il y a quelques années, par une réforme importante de ses programmes de formation, proposant un nouveau paradigme éducatif centré sur l'élève. Un tel changement doit sans aucun doute susciter une panoplie de réactions chez ceux-là mêmes qui sont les premiers sur la ligne de front, c'est-à-dire, les enseignants. Ce changement de paradigme implique que les enseignants doivent apprivoiser un rôle différent dans le processus d'apprentissage des élèves. En effet, le nouveau curriculum place l'enseignant comme un accompagnateur de l'élève dans ses apprentissages (Proulx, 2004). De plus, aucun guide pédagogique n'accompagne ces programmes comme c'était le cas auparavant. Ceci implique que les enseignants doivent dorénavant s'appuyer sur un programme dont les directives concernant les contenus sont beaucoup plus larges et que l'offre de culture repose essentiellement sur eux (Baillargeon, 2009). Certains mouvements ont de ce fait questionné les fondements de ce nouveau pédagogique avant même qu'il ne soit implanté⁵ (Baillargeon, 2009 ; Boutin et Julien, 2000). Par exemple, le mouvement Stoppons la réforme, une coalition formée de sept syndicats de l'enseignement, s'est opposé à l'implantation du nouveau pédagogique à cause du changement de rôle des enseignants et de la place des élèves dans la situation

⁵ Stoppons la réforme- Le manifeste. Page consultée le 21 novembre 2012 de <http://sierra.mmic.net/stoppons.htm>.

d'apprentissage. Boutin et Julien (2000) font état du problème, associé au rôle de l'enseignant véhiculé dans les nouvelles visées ministérielles et s'interrogent à savoir :

« [...] si cette uniformisation de l'approche pédagogique, à tous les paliers de l'enseignement, ne transformera pas les futurs enseignants en simples « accompagnateurs de l'élève en situation d'apprentissage », pour reprendre une expression chère aux novateurs, plutôt qu'en véritables professionnels de l'enseignement. » (*ibid.*, p. 51).

Ces contestations rendent l'appropriation d'un programme et son enracinement dans le milieu éducatif difficile. D'ailleurs, Fullan (1992, cité par Caron et Portelance, 2012) affirme que : « Certains n'adhèrent pas aux orientations du changement et ne s'approprient pas ses fondements » (*ibid.*, p. 179). En outre, Craig (2001) a constaté que les réactions des enseignants peuvent être le rejet du changement et le retour sur les contenus et méthodes qu'ils connaissent, ainsi que l'application littérale du programme. Les enseignants plus sceptiques à l'arrivée du nouveau programme ont donc besoin de ressources supplémentaires afin de leur permettre d'utiliser le nouveau curriculum malgré leur résistance.

Ce nouveau rôle suggère aux enseignants de s'adapter à de nouvelles fonctions, à de nouvelles méthodes d'apprentissage et à combiner leurs propres valeurs pédagogiques et éducatives avec celles du nouveau curriculum. Demers (2011) écrit, d'ailleurs :

Les facteurs influençant le degré d'implantation d'une réforme curriculaire identifiés dans les métasynthèses de Fullan (2002) incluent, sur le plan de la nature du programme, la pertinence perçue du changement, la clarté des buts et des moyens (s'ils sont bien ou mal compris par les utilisateurs), la complexité du changement (le changement est ou non profond et important), ainsi que la qualité et la praticabilité du programme (*ibid.*, p. 7).

Ainsi, la réussite de l'implantation d'un programme dépend beaucoup des enseignants, puisque ce sont eux « les utilisateurs » (*ibid.*) du programme et ceux qui sont directement touchés dans leurs pratiques par les modifications curriculaires. L'approche par compétences priorisée par le renouveau pédagogique suggère de modifier et d'adapter les situations pédagogiques que l'enseignant utilisait auparavant. Pour que la transformation et l'adaptation des activités et situations d'apprentissage et d'évaluation de l'enseignant se fasse le plus facilement possible, il faut s'assurer qu'il saisisse bien la nature de ce qui lui est dorénavant demandé !

Le MELS fait donc paraître en avril 2004, la revue *Virage*, avec un numéro intitulé *L'appropriation de la réforme; le réseau scolaire s'organise*. Cet ouvrage traite du travail que les enseignants et, les membres du personnel scolaire doivent effectuer avec l'arrivée de cette nouvelle réforme. Comme on peut le constater le MELS est conscient que la compréhension et l'appropriation du programme de formation constituent des enjeux importants dans le fonctionnement de ce nouveau curriculum. De plus, chaque enseignant doit recevoir parallèlement à la documentation autour du programme, « [...] une formation en rapport avec la mise en œuvre du nouveau programme. » (Deniger, Kamanzi, Chabot, Fiset & Hébert, 2006, p. 14). Les données d'un sondage réalisé en 2006 par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) nous indiquent qu'environ 1/10^e des enseignants interrogés n'auraient pas suivi la formation sur le nouveau programme. Bien que 73,7 % des répondants se sont dits satisfaits de cette formation, globalement les enseignants sont sortis insatisfaits du contenu proposé. D'ailleurs, des enseignants s'entendent pour dire que le lien et la préparation du personnel scolaire au renouveau pédagogique par le MELS ont été mal orchestrés et que les formations n'étaient ni très fréquentées, ni enrichissantes pour la compréhension du *Programme de formation de l'école québécoise*⁶. Parallèlement,

⁶ Ces propos sont tirés d'une entrevue réalisée avec une conseillère pédagogique de la CSDM le 5 février 2013.

dans l'étude du CRIRES, on nous informe que « [...] plus de 40 % des répondants affirment que la formation reçue ne leur a pas permis [...] de mieux préparer [...] et utiliser le matériel pédagogique » (Deniger et al., 2006, p. 17). En effet, cette étude énonce que la majorité des répondants, en action dans l'environnement scolaire, affirment comprendre le *Programme de formation de l'école québécoise* à 75 %, alors que 21 % en doutent encore. La question de l'appropriation est liée à cette notion de compréhension puisque le niveau et la qualité de celle-ci influencent l'appropriation et la transposition. Les trois quarts des répondants comprendraient donc le programme, ce qui constitue une donnée encourageante. Cependant, nous nous demandons si réellement ce qui se passe dans les classes et pour les enseignants correspond à ces chiffres.

Certaines recherches sur les réformes curriculaires mettent en évidence les différents problèmes qui peuvent survenir lorsqu'un programme est mal assimilé et mal compris par les enseignants (Craig, 2001 ; Drake et Sherin, 2006). Carlsen (1988) a notamment démontré que les enseignants qui sont moins familiers avec le contenu d'un programme sont plus enclins à contrôler la communication et le dynamisme de la classe. Ces enseignants peuvent ainsi être amenés à privilégier le travail individuel où chacun reste à sa table (Demers, 2011) pour ne pas risquer de perdre le contrôle. Bien qu'en arts les élèves ne restent pas constamment à leur table, d'autres aspects du programme bousculent sans doute les façons de faire habituelles des enseignants, et peuvent placer les spécialisés en arts plastiques, qui n'ont pas bien saisi le programme, dans des situations pédagogiques difficiles.

On peut donc s'interroger sur la justesse de compréhension, d'appropriation et de transposition du curriculum par les enseignants. Si une majorité d'enseignants constate, en 2006, que la formation ne leur a pas apporté les outils nécessaires pour mieux travailler avec le *Programme de formation de l'école québécoise*, qu'en est-il

aujourd'hui ? Comment se l'approprient-ils et comment l'adaptent-ils à leur classe dans le contexte du renouveau pédagogique ?

1.4 La recension des écrits

De nombreuses études et approches reliées au programme et à son implantation ont été réalisées et démontrent que tous les enseignants ne sont pas toujours à l'aise avec l'appropriation de ce programme. Néanmoins, les études portant sur le processus d'appropriation n'abondent pas et restent plutôt rares. Pourtant, il nous semble que la question de l'appropriation d'un nouveau programme dans le contexte d'une modification de modèle est parfaitement d'actualité et nécessaire pour comprendre les réussites et les pertes associées à l'implantation du dit programme. Quelques études réalisées à l'étranger et au Québec ont retenu notre attention et permettent de bien situer notre projet de recherche dans le contexte actuel et son lien par rapport aux enjeux éducatifs du renouveau pédagogique.

En 2007, en Grande-Bretagne, Burgess publie un article sur sa recherche qui se base sur le principe d'appropriation d'un programme, vu par les directeurs d'école. Son article s'intitule *Lifting the lid on the creative curriculum : How leaders have released creativity in their schools through curriculum ownership*. Cette recherche relativement récente fait directement référence au sujet traité dans notre projet de recherche : l'appropriation.

Dans le cadre de cette recherche, Burgess nomme plusieurs exemples d'appropriation du curriculum par le personnel enseignant. Burgess aborde le programme scolaire comme une entité appartenant à une communauté qui peut utiliser ce curriculum, se l'approprier et l'adapter. « It was the community as much as the curriculum that was

the solid foundation of this school. Everyone felt ownership and therein lay the creativity. It's ours, what shall we make of it?» (*ibid.*, p. 9). Le programme scolaire c'est évident, s'adresse précisément au personnel enseignant. De cette manière, les enseignants peuvent mieux y adhérer et effectuer l'appropriation et l'adaptation dont ils ont besoin. L'étude réalisée consistait à enseigner des notions en mathématiques d'un niveau plus élevé que la classe à laquelle l'enseignant s'adressait. Le résultat fut surprenant puisqu'une majorité des élèves a pu ainsi comprendre les notions abordées. Cela a été possible par l'énorme travail d'appropriation réalisé par les enseignants puis d'adaptation et de transposition afin d'ajuster les méthodes pédagogiques au contenu et au niveau des élèves. Cette recherche permet de situer le rapport qui peut exister entre les curriculums et l'appropriation de ceux-ci par les enseignants.

Kirk et Macdonald, dans un article (2001), intitulé *Teacher voice and ownership of curriculum change* se penchent sur les difficultés que vivent les enseignants en contexte de modification de programme, de pédagogie et de pratiques enseignantes. Ils abordent le processus d'appropriation des enseignants lorsqu'un changement curriculaire est effectué. Leur article met en lumière l'importance d'intégrer les enseignants dans la formation aux programmes scolaires, afin de faciliter l'appropriation de ceux-ci. Ce point de vue rejoint celui de Lessard (2009), qui affirme que les enseignants n'ont pas assez de place dans les conceptions des curriculums. Néanmoins, ce propos reste à nuancer puisque l'équipe de rédaction du *Programme de formation de l'école québécoise* était composée de deux rédacteurs par discipline artistique. Toutes ces personnes étaient des enseignants spécialisés au primaire pour les programmes de cet ordre d'enseignement et au secondaire pour les programmes de ce niveau. Une seule personne enseignait à l'université. De plus, afin de s'assurer de la pertinence du contenu de chacun des programmes d'arts, un comité de 13 enseignants spécialisés validaient les écrits.

Dans la province du Québec, trois projets de recherche plus récents ont confirmé l'intérêt de la problématique de notre recherche. En réalité, face au renouveau pédagogique implanté par le MELS en 2001, de nombreuses réactions et questions se sont posées et cherchent encore des réponses. Demers publie en 2011, sa thèse de doctorat intitulée *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants*. Elle axe essentiellement son cadre de recherche sur le programme d'histoire pendant l'implantation du renouveau pédagogique. Pour atteindre son objectif de recherche, elle a réalisé une étude multicas, qui lui a permis d'appréhender les pratiques des enseignants dans leur complexité et leur nature propre. Sa recherche s'appuie principalement sur les pressions formelles (le curriculum) et informelles (sociales) que l'enseignant subit, et à partir desquelles il devra concevoir ses cours. Elle se demande d'ailleurs « Comment peut-on comprendre cette interaction entre les finalités et orientations prescriptives des curricula et les pratiques enseignantes, afin de déterminer comment sont transposés les idéaux sociaux ? » (Demers, 2011, p. 2). Cette recherche visait à comprendre l'influence des facteurs personnels et des « finalités subjectives » (*ibid.*, p. 277) des enseignants en histoire et éducation à la citoyenneté.

L'étude de Bélanger et al. (2012) traite directement du contexte de l'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise*. Dans leur article, les auteurs font état, d'un projet de recherche qui s'intitule *L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégrateur*. Les chercheurs tentent de comprendre le processus d'appropriation dans un contexte de changement et donc de nouvelles pratiques enseignantes. Avec l'objectif d'aider les enseignants à mieux percevoir le *Programme de formation de l'école québécoise*, le processus d'appropriation devient le sujet de recherche principal. Par contre, cette recherche se distingue de la nôtre puisque son objectif est de proposer l'élaboration d'« un cadre théorique qui intègre les quatre

grandes dimensions associées au changement ainsi que les différentes phases temporelles essentielles à l'acquisition de nouvelles pratiques » (*ibid.*, p. 57). Cette étude tend plus vers la conception d'un cadre qui pourra apporter des solutions par rapport à l'aspect temporel des changements de pratiques. Alors que notre projet de recherche tente d'identifier les moyens d'appropriation du programme par les enseignants.

Finalement, l'étude de Caron et Portelance publiée dans *Éducation et francophonie* au printemps de 2012, tout comme Bélanger et al. (2012), traite encore une fois de l'appropriation de changements éducatifs par les enseignants. Le titre de l'article est *Appropriation et intégration des changements en éducation par des enseignants associés dans leurs pratiques de formation des stagiaires*. Le processus d'appropriation au regard de la transformation du rôle de l'enseignant formateur et des rapports qu'il entretient avec son stagiaire y sont traités. L'étude permet de faire ressortir le fait que les enseignants associés « soutiennent partiellement l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves » (Caron et Portelance, 2012, p. 188). Ils s'attardent davantage aux compétences disciplinaires et aux situations d'apprentissage. Le principe d'appropriation n'est pas un élément à proprement dit traité par les enseignants formateurs, en revanche la transposition et le choix de méthode pour enseigner certaines notions sont au cœur de leurs préoccupations.

1.5 Questions et objectifs de recherche

Comme nous avons pu le constater dans la recension des écrits, l'arrivée d'une nouvelle réforme en éducation bouleverse le milieu scolaire dans son ensemble et, plus particulièrement, les enseignants. Des études telles que celles de Bélanger et al. (2012) et Demers (2011) renforcent notre intérêt quant aux méthodes d'appropriation du

Programme de formation de l'école québécoise. Ainsi, notre étude repose sur une question de recherche principale qui est la suivante : comment les enseignantes spécialisées en arts plastiques s'approprient-ils le *Programme de formation de l'école québécoise* dans le contexte du renouveau pédagogique?

Plus spécifiquement, nous nous demandons : quels facteurs entrent en jeu dans cette appropriation (Tardif et Lessard, 1999) ? Est-ce que les valeurs pédagogiques et personnelles des enseignantes spécialisées en art interrogées sont les mêmes que celles énoncées dans le programme ? L'enseignante respecte-t-il le programme ministériel ? Si oui, comment ?

Finalement, l'objectif principal de la recherche est de comprendre comment les enseignantes spécialisées en arts plastiques s'approprient le *Programme de formation de l'école de québécoise* dans le contexte du renouveau pédagogique. Cet objectif principal fait écho aux objectifs spécifiques suivants :

Décrire et analyser :

- L'état d'esprit des enseignantes spécialisées en arts plastiques au sujet du renouveau pédagogique ;
- Les valeurs personnelles et pédagogiques qui guident leur enseignement et leur appropriation du *Programme de formation de l'école québécoise* ;
- Les changements survenus dans les pratiques suite au renouveau pédagogique ;
- Les éléments qui facilitent l'appropriation des contenus et des approches véhiculés dans ces programmes ;
- Les difficultés rencontrées par les enseignantes spécialisées en arts plastiques dans la mise en œuvre du nouveau programme ;
- Les stratégies déployées par les enseignantes pour se conformer aux nouvelles exigences ministérielles.

Ces questions et objectifs de recherche constituent les lignes directrices qui vont nous accompagner tout au long de cette étude et, plus spécifiquement, au moment de la collecte et de l'analyse des données.

1.6 Conclusion

Le contexte éducatif au Québec a subi au début des années 2000, une refonte de ses programmes de formation au primaire et au secondaire. Le renouveau pédagogique avait pour objectif de répondre aux transformations de la société québécoise actuelle. Le domaine des arts est aussi touché par ces changements et les enseignants spécialisés en arts plastiques (au secondaire dans cette recherche) doivent s'adapter à de nouvelles exigences. Il est tout d'abord important de comprendre les fondements de ce nouveau curriculum et les valeurs qui y sont associées. Nous développerons également, dans le chapitre suivant, les concepts théoriques qui fondent notre étude et permettront ainsi de mieux la définir.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Après avoir établi les bases de notre étude, nous présentons les concepts théoriques sur lesquels vont s'appuyer l'analyse de nos données de recherche. Nous abordons tout d'abord quelques assises théoriques du *Programme de formation de l'école québécoise*. Nous présentons les concepts relatifs aux facteurs qui influencent l'appropriation du programme par les enseignants. Finalement, nous relatons les concepts liés à l'intégration des valeurs personnelles et éducatives des enseignants.

2.1 Quelques nouveautés du *Programme de formation de l'école québécoise* que les enseignants doivent s'approprier

Les pratiques enseignantes et les curriculums sont intimement liés à la société, au regard de ses besoins, et ce, en fonction des époques. Le domaine des arts n'a pas échappé à ces multiples adaptations. Au chapitre I, nous avons parlé d'une volonté, en ce début du XXI^e siècle, d'actualiser le système d'éducation pour mieux préparer les élèves au monde de demain. Cette orientation ministérielle a donné lieu à un nouveau programme de formation pour les niveaux primaire et secondaire basé sur un nouveau paradigme et de nouveaux fondements théoriques. Nous présentons cinq nouveautés du programme de formation qui nous semblent indispensables dans le cadre de notre recherche et qui nous permettront d'effectuer des liens avec les entrevues menées auprès des enseignantes spécialisées en arts plastiques.

2.1.1 Le constructivisme et le socioconstructivisme

Le constructivisme est défini comme étant un paradigme épistémologique (Jonnaert, 2002). C'est une notion qui affirme que la réalité telle que l'humain la perçoit n'est qu'une représentation de celle-ci que se crée l'esprit humain. Ainsi l'humain n'aurait pas accès à l'exacte réalité. En effet, cette théorie de l'apprentissage affirme que les connaissances de chacun sont une reconstruction de la réalité et non la réalité elle-même (Jonnaert, 2002). En effet tel que l'écrit Larochelle et Bednaz (1994), le constructivisme illustre que « toute connaissance, tout savoir est inévitablement réinterprété suivant les postulats, les finalités et les expériences de cognition de celui ou de celle qui s'y intéresse » (*ibid.*, p. 6). Néanmoins il ne se réduit pas qu'à ce principe unique, « il suppose des remises en cause, des ruptures épistémologiques » (*ibid.*). Le constructivisme cherche principalement à élaborer :

[...] un modèle « rationnel » de l'activité cognitive, tant individuelle que collective, limitant ainsi son champ d'investigation au domaine de l'expérience et aux abstractions (concepts, relations, théories et modèles) que l'on construit pour donner relief et sens à nos actions aussi bien conceptuelles que matérielles. (*ibid.*, p 8)

La théorie constructiviste peut être abordée sous un angle historique, social, psychologique ou pédagogique (Sylvestre, 2008). En enseignement, il constitue « principalement un cadre général de référence pouvant servir de fondement à différentes théories de l'apprentissage » (*ibid.*, p. 46), ainsi qu'à structurer des pensées et des modèles théoriques pédagogiques (Jonnaert, 2002 ; Legendre, 1994 ; Sylvestre, 2008). D'ailleurs Jonnaert (2002), précise que « les connaissances sont construites par le sujet lui-même à travers les expériences qu'il vit dans son environnement, au départ de ce qu'il y a déjà vécu [...] » (*ibid.*, p. 66). Cette définition du constructivisme place

parfaitement ce concept dans le contexte de l'enseignement au Québec et du programme de formation.

En outre, nous savons que le développement du constructivisme et son avènement dans les réformes éducatives furent accélérés par les recherches de Piaget. En effet, celui-ci nous a permis, entre autres, de découvrir les différents stades de développement de l'enfant. Piaget a également théorisé sur comment l'enfant construit ses apprentissages grâce à son environnement. Plus récemment, Sylvestre (2008) nous indique que :

[...] dans le domaine de l'éducation, la perspective constructiviste nous amène à tenir compte des principaux concepts clés relatifs à la construction, à l'acquisition, ainsi qu'au développement des connaissances chez l'apprenant. (p. 47)

Ainsi, cette théorie de l'apprentissage, dans le programme de formation, d'apporter des notions plus spécifiques quant à l'apprentissage de l'élève et une plus grande préoccupation pour son processus de développement. Ces concepts théoriques permettent de mieux encadrer les notions autour de l'apprentissage de l'élève. On peut étoffer et compléter efficacement ces notions par l'arrivée du socioconstructivisme. Le rôle de l'enseignant, dans cette approche, est indispensable: il doit proposer et mettre en place une pédagogie socioconstructiviste pour permettre à l'élève de construire et d'intégrer les nouveaux savoirs (Labédié et Amossé, 2001). Tel que l'indique d'ailleurs Larochelle et Bednaz (1994), l'enseignement d'une perspective constructiviste :

[...] comporte plusieurs déplacements conceptuels, voire des ruptures, qui se répercutent inévitablement sur les pratique de formation. En effet, reconnaître le caractère actif, réflexif, motivé et contextuel des conduites de cognition, repérer les potentiels d'action émancipatoires, coconstruire avec les élèves une communauté éducative à la fois « souveraine » et ouverte à d'autres possibles, bref jouer, en tant qu'enseignant ou enseignante, un rôle épistémologique actif et

démocratique, constituent autant de compétences dont le développement ne tient pas de la génération spontanée. (*ibid.*, p. 15)

Le socioconstructivisme est en réalité un prolongement du constructivisme. Cette théorie de l'apprentissage se définit comme étant une manière de coconstruire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui. Cette théorie fait appel principalement aux multiples interactions sociales dans la construction du savoir. Tel que Legendre (2005) l'énonce, l'apprenant doit être social mais l'objet de l'apprentissage l'est également. Il précise d'ailleurs que les deux courants ne sont pas en opposition, ni théoriquement différents, puisqu'ils cherchent tous les deux à définir le processus par lequel nous réalisons des représentations du monde et du savoir (*ibid.*). Dans la perspective éducative du socioconstructivisme, il est important de noter que « l'individu apprend des autres, avec les autres et en rapport avec son environnement social et culturel » (Sylvestre, 2008 relate Vygotsky). Ainsi dans le domaine de l'éducation, le socioconstructivisme se traduit par l'application de théories et de modèles basés sur l'acquisition de connaissances.

Concrètement, le renouveau pédagogique s'inspire des concepts socioconstructiviste et constructiviste pour établir les fondements du programme et du paradigme d'apprentissage. Ainsi, les points de vue qu'offrent ces deux courants de pensée sont maintenant indissociables du programme de formation:

le constructivisme, parce qu'il conçoit la connaissance comme la résultante des actions, d'abord réelles puis intériorisées, de l'individu sur les objets, sur leur représentation ou sur des propositions abstraites;

le socioconstructivisme, parce qu'il souligne la nature foncièrement sociale, de la pensée et de l'apprentissage, les concepts étant des outils sociaux qui soutiennent l'échange de points de vue et la négociation de significations (MELS, 2007, chap.1, p. 17).

En définissant ces théories d'apprentissage dans son programme, le MELS pose les fondements du curriculum et donc du nouveau paradigme d'apprentissage et d'enseignement. L'emphasis n'est pas uniquement mise sur les connaissances à mémoriser, mais bien sur une volonté de mobiliser les « processus cognitifs supérieurs que sont les activités intellectuelles d'analyse, de synthèse et d'évaluation » (*ibid.*). On est donc amené, dans un premier temps, à parler de compétences, puis, par la suite, de connaissances.

2.1.2 L'approche par compétences

Une compétence est un savoir-agir qui mobilisent des ressources internes et externes et qui permet d'exécuter une tâche ou de compléter une fonction (Legendre, 2005). Plus précisément, dans un cadre scolaire et dans le contexte du programme de formation, une compétence correspond à la :

capacité à mobiliser un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés, et d'attitudes en vue d'accomplir une opération, d'exécuter un mouvement, de pratiquer une activité, d'exercer une fonction, de s'acquitter d'une tâche ou de réaliser un travail à un niveau de performance prédéterminé en fonction d'attentes fixées et de résultats désirés ou en vue de l'accès à des études supérieures (*ibid.*, p. 248).

D'après Marie-Françoise Legendre (2001), « La compétence est un savoir-agir qui intègre des connaissances, mais également d'autres ressources [et] est nécessairement liée à ses contextes d'exploitation et aux conditions de son utilisation féconde. » (*ibid.*, p. 17).

Dans ce contexte, l'apprenant doit être en contrôle de ses apprentissages et actif dans le processus de développement des compétences. Jonnaert (Gauvreau, 2007 interview

Jonnaert) définit l'approche par compétences comme un apprentissage actif, dans lequel les élèves seront confrontés à des situations réelles dans lesquelles ils utilisent les ressources nécessaires pour résoudre des problèmes. Il donne d'ailleurs comme exemple :

Le pédagogue français Célestin Freinet, qui a introduit cette approche il y a 70 ans, avait installé une imprimerie dans la cour de son école pour produire un journal rédigé par ses élèves. Pour être capables d'écrire leurs articles correctement, les élèves devaient apprendre des règles de base comme la concordance des temps et la conjugaison des verbes. Freinet avait su créer un contexte stimulant afin de faciliter l'apprentissage de l'écriture (Gauvreau, 2007 interview Jonnaert).

L'ancrage de ces apprentissages par le biais d'une mise en situation permet le transfert direct de celle-ci dans un autre domaine et dans une situation similaire (MELS, 2007). C'est un décloisonnement total des disciplines. Jonnaert, M'Batika-Kiam, et Boufrahi (2004) expliquent :

L'APC [Approche par compétences], [...] privilégie un travail interdisciplinaire sur des situations complexes et des contextes signifiants, au départ desquels les apprenants construisent des connaissances utiles au développement de leurs propres compétences. Il ne s'agit donc plus d'une conception atomisée, monodisciplinaire et décontextualisée des savoirs scolaires. L'organisation du travail scolaire, au départ de ces nouveaux programmes, suppose plutôt un décloisonnement des disciplines scolaires. L'appréhension des situations est, dans ce cas, interdisciplinaire et globale. (p. 73)

Comme l'expliquent Jonnaert et ses collaborateurs, il ne faut pas délaisser la connaissance dans le concept de l'approche par compétences. En effet, il est bien important de comprendre qu'une compétence « englobe des « savoirs, savoir-faire et savoir-être » intimement liés » (Legendre, 2005, p. 248). Ces savoirs correspondent à la connaissance puisqu'une connaissance est un « ensemble de données qui

appartiennent ou forment un savoir » (*ibid.*, p. 274). Ainsi, la connaissance et la compétence ne sont pas en opposition, mais bien en interrelation. Tel que Perrenoud (1997) nous le décrit, la compétence est la « capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas ». Les savoirs ne sont donc pas exclus de l'approche par compétences, au contraire ils servent à la construction et au développement de la compétence (Jonnaert, M'Batika-Kiam, et Boufrahi., 2004).

L'importance de réutiliser ses apprentissages est bien présente dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. Le transfert d'un contexte à un autre, d'une discipline à une autre ou de l'école au marché du travail est un concept indissociable du nouveau programme. Pour parvenir à favoriser ce type d'approche et de résultat, la pédagogie du projet est une méthode d'enseignement à privilégier mais elle n'est pas la seule privilégiée par le programme de formation.

2.1.3 La pédagogie par projet

La pédagogie du projet selon Dewey (cité par Palmade, 1963) répond au fameux *learning by doing*, c'est-à-dire, apprendre en faisant. Dans ce contexte, l'élève doit agir et être l'acteur principal de ses apprentissages. Pour y parvenir, Dewey énonce la méthode à suivre :

Il faut en premier lieu que l'élève se trouve dans une situation authentique d'expérience, qu'il soit engagé dans une activité continue à laquelle il s'intéresse pour elle-même ; en deuxième lieu qu'un problème véritable surgisse dans cette situation comme stimuli de la réflexion ; en troisième lieu qu'il dispose de l'information et fasse les observations nécessaires à la solution ; en quatrième lieu que des solutions provisoires lui apparaissent et qu'il soit responsable de leur élaboration ordonnée; en cinquième lieu que la possibilité et l'occasion lui soient

données de soumettre ces idées à l'épreuve de l'application pour déterminer leur portée et découvrir par lui-même leur validité (*ibid.*, p. 18).

C'est une approche qui était privilégiée au début de l'implantation du programme, mais qui n'est pas nommée dans celui-ci. Pour Meirieu (relaté par Jornod, 2006), « la mise en projet est une approche pédagogique qui donne une finalité, un but aux apprentissages rencontrés, mais touche aussi de manière plus vaste au projet personnel que peuvent construire les élèves » (*ibid.*, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/uf762/rev2006/pedagogiedeprojet.html>). Le projet est défini en ces termes : « [e]nsemble d'opérations qui vise la réalisation précise d'un but que l'on se propose d'atteindre, dans un contexte particulier et dans un laps de temps déterminé » (Legendre, 2005, p. 1098). La pédagogie par projet est définie par Legendre (1993) comme étant :

[...] une forme d'enseignement dans laquelle les élèves prennent entièrement en charge la réalisation des travaux choisis avec l'enseignant afin d'acquérir des méthodes de recherche et d'exploitation des documents et développer par là des qualités d'autonomie (*ibid.*, p. 971).

Le choix du projet comme méthode d'apprentissage implique l'action de deux individus soit l'apprenant et l'enseignant (Boutinet, 1999). Ils doivent tous les deux se sentir impliqués dans le processus d'apprentissage. Ainsi, la perspective de l'enseignement et de l'apprentissage est différente de celle que les enseignants utilisaient auparavant, mais tel que Proulx (2004) l'écrit « On enseigne différemment, mais on enseigne. On apprend différemment, mais on apprend. » (p. 10).

Richard (2005) s'est penchée sur le concept d'approche du projet selon son association à la réforme de l'éducation au Québec. Cette définition nous permet de mieux

comprendre le rôle de chacun des participants dans cette méthode d'enseignement et d'apprentissage :

La pédagogie du projet peut donc se caractériser par un engagement volontaire de l'élève dans la démarche d'apprentissage, au moyen d'une production concrète faisant suite à la planification des diverses phases de son projet. S'y insère également une redéfinition du rôle de l'enseignant, qui devient alors accompagnateur et conseiller. La tâche traditionnelle qui lui est dévolue transite vers un rôle de guide dans lequel il tentera de conduire l'anticipation de l'élève (*ibid.*, p. 119).

La pédagogie du projet amène avec elle un changement du rôle de l'enseignant qui exerce avant tout « un rôle de médiateur entre l'apprenant et les objets de connaissances à acquérir » (Proulx, 2004, p. 74). Néanmoins, Proulx nuance son propos en développant quatre rôles pour l'enseignant lorsqu'il travaille dans un contexte de projet. Il doit être entraîneur, animateur, motivateur et évaluateur. L'enseignant doit adapter ses approches en fonction des différents stades relatifs au projet. Ces différentes postures adoptées par l'enseignant sont reliées à un certain nombre d'oppositions au programme. Mais dans le domaine des arts, ces nouveaux rôles se prêtent parfaitement bien aux apprentissages que l'élève doit effectuer puisqu'il a pour tâche de soutenir l'élève dans les différentes phases de sa démarche de création et d'appréciation.

2.1.4 La situation d'apprentissage et d'évaluation

La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) est un élément novateur et indispensable pour l'enseignant dans son appropriation du programme. C'est un outil de travail qui lui permettra de bien planifier son enseignement. Effectivement, le curriculum décrit les situations d'apprentissage ainsi :

Les situations d'apprentissage et d'évaluation permettent de faire des liens avec les domaines généraux de formation et donnent lieu à une ou des propositions de création ou d'appréciation. Elles font appel à une ou plusieurs compétences disciplinaires ou transversales, comportent une diversité de tâches complexes, peuvent mener à différents types de productions et se prêtent à la mise en place de projets réalisés en collaboration avec des organismes culturels et communautaires. (MELS, 2007, p. 9)

La situation d'apprentissage et d'évaluation permet à l'enseignant de conceptualiser ce qu'il compte faire avec les élèves en identifiant les référents artistiques et culturels utilisés, l'intention pédagogique et les apprentissages visés ainsi que les différentes étapes du projet.

2.1.5 La dynamique de création

La dynamique de création est un concept développé par Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998) qui permet de théoriser l'acte de création. La présentation de la dynamique de création dans le domaine des arts, permet à l'enseignant de mieux comprendre le processus de création et, par le fait même, permet de mieux guider l'élève qui s'y engage :

La dynamique de création offre une représentation systémique de l'acte de créer qui correspond bien à la réalité de l'artiste. Dans ce modèle, la création est représentée comme un système qui, de par sa nature, s'oppose à ce qui est séquentiel et linéaire, mais combine l'idée de succession et l'idée d'interaction. (MELS, 2007, chap.8, p. 5)

De nombreuses recherches sur le sujet ont été nécessaires pour aboutir à un schéma qui s'adapte parfaitement à la réalité du processus créatif des artistes. Gosselin et al. (1998) nous expliquent que la dynamique de création est un processus au sens large du terme, car à l'intérieur de ce processus plusieurs phases interagissent entre elles. Ce modèle

offre une représentation systémique de la création qui s'oppose à ce qui est linéaire et séquentiel et qui combine l'idée de succession et d'interaction. La succession suppose un processus qui comporte les trois phases dégagées par les auteurs: la phase d'ouverture, la phase d'action productive et la phase de séparation. L'interaction, quant à elle, prend la forme d'une démarche qui compte trois mouvements récurrents, soit l'inspiration, l'élaboration et la distanciation, présents à chacun des phases du processus.

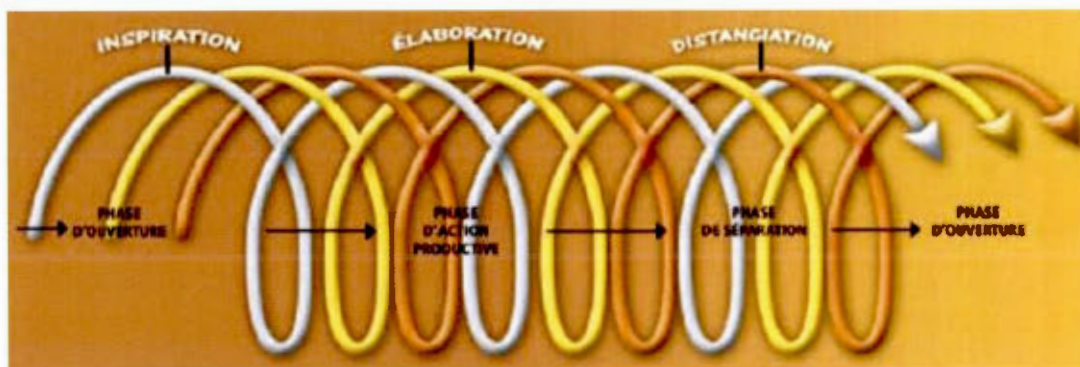


Figure 2.1 Schéma de la dynamique de création (Gosselin et al., 1998)

Le schéma de la dynamique de création nous permet de visualiser le travail d'un artiste et la représentation de l'engagement d'un auteur dans une œuvre d'art. Ce schéma très explicite nous permet de bien discerner toutes les phases du processus. Tout d'abord, la phase d'ouverture fait référence à la première étape d'un projet soit à la réflexion qui entoure le projet. Gosselin et al. font ici référence au mouvement qui vient nourrir l'inspiration nécessaire à la création du projet. C'est une phase plutôt passive où l'artiste cherche l'inspiration et se laisse envoûter par l'émotion créatrice. Vient ensuite la phase active d'action productive. Cette étape correspond à la réalisation du projet, l'artiste est donc « habité par une intention plus précise de projet » (*ibid.*, p. 651), il conçoit le projet, il est dans l'action de faire quelque chose. On associe à cette phase le mouvement de l'élaboration. Cette phase peut parfois amener des tensions chez l'artiste

qui ne parvient pas toujours à résoudre les problèmes reliés à son œuvre. Finalement, la dernière phase est celle de séparation qui permet à l'artiste de prendre une distance avec l'œuvre finie. Elle est reliée au mouvement de distanciation. C'est le premier moment d'appréciation de l'œuvre.

Cette représentation nous semble indispensable dans le milieu de l'éducation artistique puisqu'elle constitue une approche privilégiée pour l'élève qui est invité à l'exploiter pour développer son autonomie et son pouvoir d'action. C'est également un excellent outil pour comprendre le processus de l'élève et planifier ses cours en conséquence.

2.2 Le curriculum

D'après le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005), le curriculum est un « ensemble, plan ou programme d'activités d'un apprenant à l'école » (*ibid.*, p. 320). Cela peut également être le « contenu de l'enseignement [qui] se réfère à la traditionnelle transmission de connaissances » (*ibid.*) ou bien un « ensemble de cours qui composent un programme ou plan d'étude » (*ibid.*). Ces définitions rejoignent celle du professeur Mohamed Miled (2010) qui nous fait part de sa définition personnelle du curriculum. En effet, pour cet auteur, le curriculum est tiré de l'anglo-saxon, et « désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif » (*ibid.*, p. 1). Celui-ci permet de regrouper les objectifs, les compétences, les buts, les modalités et, les moyens d'évaluation de l'apprentissage des élèves. Le curriculum est donc la référence et l'outil de travail principal de l'enseignant. Ainsi dans le contexte éducatif actuel, le *Programme de formation de l'école québécoise* est le curriculum de référence pour le personnel scolaire.

2.3 L'appropriation et la transposition

L'enseignant doit effectuer un travail minutieux pour comprendre le *Programme de formation de l'école québécoise* et le transposer dans sa classe. Ainsi, on peut affirmer que le curriculum est soumis par le travail enseignant à un principe d'appropriation. L'appropriation correspond à l'adaptation, mais d'une façon plus précise : « l'adaptation est un concept global, l'appropriation est plus caractérisée. Il s'agit de rendre une chose propre à une utilisation particulière. » (Legendre, 2005, p. 21). On parle ici de s'appropriier le *Programme de formation de l'école québécoise*. En d'autres termes, les enseignants doivent adapter le contenu du programme, pour qu'il soit transposable dans leurs classes et pour rendre accessibles les notions aux élèves. Bélanger et al. (2012) confirment cette définition de l'appropriation comme suit : « L'appropriation vise à rendre les nouvelles connaissances compatibles avec les situations individuelles et collectives vécues dans les milieux. » (*ibid.*, p. 65). Ils y attachent également la notion de transformation et d'interprétation qu'ils définissent en ces termes :

Le concept renvoie à une vision constructiviste des phénomènes d'apprentissage (Berger et Luckmann, 1966), où l'innovation et le changement ne sont pas simplement l'objet d'un transfert de connaissances, mais résultent davantage d'un processus de traduction, c'est-à-dire qu'ils sont constamment l'objet d'une décomposition et recomposition, d'un ajustement et d'un éclairage de la connaissance à l'échelle des situations sociohistoriques, du positionnement social et de l'expérience des personnes (*ibid.*, p. 65).

La compréhension et l'interprétation d'un programme jouent un rôle fondamental dans l'appropriation et la transposition de celui-ci. L'enseignant doit transmettre à l'élève les notions définies dans le programme, il est donc médiateur de ce que l'élève va apprendre. Ainsi pour parvenir à transmettre ces savoirs selon les exigences ministérielles, l'enseignant consacre une partie de son temps à la conception de sa

planification annuelle et quotidienne qui se réalise par le biais de l'appropriation du programme, des objectifs et des compétences. L'approche par compétences laisse une grande latitude aux enseignants qui les obligent à faire des choix. Ils doivent « opérationnaliser les énoncés de compétences, ce qui implique la sélection et des décisions à prendre quant aux moyens à mettre en branle pour remplir le mandat qui leur est conféré » (Demers, 2011). Tyack et Cuban (1995, cité par Caron et Portelance, 2012) affirment : « Les enseignants modifient le sens des réformes et les mettent en œuvre de manière sélective et réajustée. » (*ibid.*, p. 179). Le choix intervient donc dans ce processus d'appropriation, puisque l'enseignant doit sélectionner ses méthodes d'apprentissages et déterminer ses propres situations d'apprentissage et d'évaluation artistiques.

La transposition des contenus est une phase du travail enseignant interreliée à l'appropriation du programme. En effet, la transposition suit et se greffe au processus d'appropriation de l'enseignant. Selon le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005), le principe de transposition s'exécute « lorsqu'il y a adaptation de quelque chose pour en transférer l'application d'un domaine à un autre, et ce, en lui imposant des modifications qui ne touchent pas à l'essentiel, il y a transposition. » (*ibid.*, p. 21). La transposition est donc un processus et c'est l'étape qui suit la phase d'appropriation. Lorsque l'enseignant aura compris et se sera approprié le programme de formation il va automatiquement transposer les éléments, les objectifs et compétences du curriculum pour les accommoder à sa classe et aux contenus de cours. En effet, l'enseignant transforme le programme « ... en contenus effectifs de l'enseignement » (Perrenoud, 1998, p. 488) ce qui l'amènera à concevoir ses planifications. C'est une « transposition interne » (*ibid.*) où l'enseignant a une marge de manœuvre interprétative (*ibid.*). Cette transposition didactique (*ibid.*) amène l'enseignant à concevoir le « curriculum réel » (*ibid.*, p. 488.) dans le but de transmettre ses/ces connaissances à ses élèves. C'est à ce stade que l'enseignant doit faire des choix plus

avertis pour sélectionner et décider les contenus de son enseignement, la transposition de ces contenus et la méthode d'apprentissage privilégiée pour ses élèves.

2.4 Les facteurs qui influencent le travail enseignant

Lessard et Tardif (1999) ont démontré que les enseignants adaptent et modifient le sens des programmes, et Tyack et Cuban (1995, cité par Caron et Portelance, 2012) confirment ces pratiques. S'ils ont été en mesure d'affirmer ces propos, c'est en partie parce que le travail d'un enseignant et le travail d'appropriation du programme sont soumis à l'influence de plusieurs facteurs. L'appropriation et la transformation du programme sont influencées non seulement par la vision personnelle que l'enseignant a de la matière, c'est-à-dire ses valeurs personnelles, pédagogiques et éducatives, mais également par l'expérience, les conditions de la classe, la connaissance des élèves et de leurs besoins, etc. Tardif et Lessard (1999) divisent ces facteurs en trois parties : 1) les facteurs personnels, soit l'expérience de l'enseignant, sa connaissance des programmes, sa personnalité ; 2) les facteurs internes à la situation d'enseignement soit le temps disponible, l'intérêt des élèves, la nature du programme, les changements, les événements imprévus, le matériel et les ressources ; 3) les facteurs externes à la situation d'enseignement, soit l'évolution des élèves, le milieu social dans lequel l'école s'inscrit, les parents, la collaboration entre les enseignants, la formation en cours de carrière et les changements sociaux. Tous ces éléments font partie intégrante du travail d'interprétation, d'appropriation et de transposition du programme par les enseignants.

Tableau 2.1

Les facteurs régissant le travail curriculaire de l'enseignant (Tardif et Lessard, 1999, p. 267-268)

Facteurs contribuant à la transformation des objectifs du programme en vue de leur adaptation au contexte du travail quotidien	Exemples d'adaptations et de transformations curriculaires dans le cours du travail enseignant
FACTEURS PERSONNELS	
L'expérience de l'enseignant	<p>Adaptation, flexibilité et souplesse vis-à-vis du programme ; en fonction des contraintes temporelles et situationnelles de l'action.</p> <p>Meilleure gestion du temps. Approche moins rigide et moins stressante de la planification au regard de l'action. Conception plus réaliste vis-à-vis des exigences du programme : il est impossible à couvrir entièrement, il faut apprendre à faire des choix.</p> <p>Plus grande habileté à superviser, dans l'action, les enchaînements et les transitions d'activités.</p>
Sa connaissance des programmes	Distinction entre l'essentiel et l'accessoire dans le programme. Envisage le programme pour l'année et l'adapte en fonction des jours et des semaines
Sa connaissance des autres degrés d'enseignement	Permet de faire des liens entre les matières enseignées
Personnalité de l'enseignant	Met sur pied des projets spéciaux, des stratégies pédagogiques d'apprentissage de la matière selon ses intérêts, ses connaissances et le plaisir retiré : l'enseignant « colle » le programme à ce qu'il est et aime faire.

FACTEURS INTERNES À LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT

Le temps disponible	Nécessité d'un ajustement continuuel entre le minutage des programmes, le temps réel des leçons et le temps d'apprentissage de chacun des élèves. Entraîne des choix conduisant à une réorganisation du programme officiel tout en le couvrant entièrement.
L'intérêt des élèves	Oblige les enseignants à des changements au pied levé : nécessité de doser l'apprentissage, par exemple en alternant les leçons difficiles et les repos
Nature du programme	Les programmes sont lourds, chargés, ils obligent les enseignants à les adapter, c'est-à-dire à sélectionner certains objectifs qu'ils considèrent comme importants.
Changements dans les programmes	Appellent un nouvel apprentissage de la part des enseignants et un réarrangement des routines antérieures
Les événements imprévisibles	Brisent la routine et exigent des enseignants des capacités d'improvisation. Ils doivent les utiliser à leur avantage.

FACTEURS EXTERNES À LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT

Evolution des clientèles scolaires	Les élèves changent avec le temps, avec les années, avec l'évolution de la société. L'enseignant doit s'adapter à ces changements.
Milieu social de l'école	Adaptation, selon les quartiers (riches ou pauvres) des attentes et des exigences, des enseignants envers les élèves et les standards de l'apprentissage.

FACTEURS EXTERNES À LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT	
Parents	Les parents exercent des pressions sur les enseignants, notamment au regard des matières à privilégier mais aussi pour leurs propres enfants.
Collaboration et entraide avec d'autres enseignants	Peuvent être à la source des nouvelles stratégies pédagogiques et de nouvelles façons d'aborder les programmes.
Formation en cours de carrière	Peut amener l'introduction de nouvelles stratégies d'enseignement
Changements sociaux	Des phénomènes sociaux, comme l'appauvrissement de certaines couches de la population, l'éclatement des familles traditionnelles, alourdissent les activités d'enseignement.

2.5 Les valeurs

2.5.1 Définition de la notion de valeur

Les facteurs qui nous intéressent plus particulièrement dans cette recherche sont les facteurs personnels qui correspondent aux différentes valeurs de l'enseignant. À ces valeurs plus individuelles, on peut ajouter les valeurs de l'éducation en général et de l'école plus singulièrement. Reboul (2010) écrit d'ailleurs que « l'enseignement scolaire, l'éducation n'échappent pas aux valeurs. Il n'y a pas d'éducation sans valeur, sans l'idée que quelque chose est préférable à autre chose, c'est toujours faire passer quelqu'un à un stade qu'on estime « meilleur » » (*ibid.*, p. 13). Le terme de valeur est souvent employé pour parler d'une personne, ou d'un concept. C'est également relié à la société et à la culture comme l'indique Danvers (2003) : « Au sein d'une même société coexiste une multiplicité de valeurs qui sont des variables psychologiques,

sujettes au changement et étroitement liées aux choix professionnels, économiques, aux phénomènes de mobilité sociale, de déviance, etc. » (*ibid.*, p. 489). De plus, le terme de valeur est associé à l'estime de quelque chose, tel que l'écrit Legendre (2005) dans le Dictionnaire actuel de l'Éducation. Dans cette veine, la valeur correspond à une « juste estimation que l'on fait d'une personne, d'une chose ou d'une activité, en fonction de ce qu'on peut en tirer. » (*ibid.*, p. 1429). Dans la société actuelle, une valeur est définie comme quelque chose « qui *vaut la peine*, c'est-à-dire ce qui mérite qu'on lui sacrifie quelque chose. » (Reboul, 2010, p. 105).

On peut néanmoins diviser le champ des valeurs en plusieurs catégories. Il existe en effet des valeurs pour chaque domaine et chaque milieu. Les valeurs humaines, culturelles, économiques et sociétales font partie de la longue liste non exhaustive que l'on pourrait énumérer. Dans le cadre de cette recherche, nous nous attardons, plus particulièrement, sur les valeurs personnelles de l'enseignant et ses valeurs pédagogiques et éducatives.

2.5.2 Valeurs personnelles

Les valeurs personnelles peuvent être définies en ces termes : « ce que nous trouvons important pour une qualité de vie de la personne individuellement et en collectivité. Chez nous, le sens commun reconnaît comme valeur ce qui correspond à des normes idéales d'attitudes ou de conduites. » (Bergeron, 1981, dans Desmeules, 2000). Elles représentent ce en quoi nous croyons, les choses importantes de la vie qui nous permettent bien souvent de nous construire et d'orienter nos choix. Tel que l'indique le site de Uquébec :

Une valeur est intimement liée à l'individu et à sa conduite. Elle est intérieure à l'individu et elle nomme ses gestes quotidiens (...). La valeur nomme

l'individu et légitime ses gestes. Elle traduit souvent ce qu'il y a de plus profond en lui. Par contre, il convient de noter qu'une valeur individuelle n'est pas statique. Au fur et à mesure de nos expériences de vie, elle se consolide ou encore elle se transforme. (<http://www.uquebec.ca/edusante/mentale.html>.)

2.5.3 Valeurs pédagogiques

Le terme de valeur pédagogique est intimement lié à l'enseignant et à son travail, puisqu'on associe les valeurs pédagogiques à l'idée et au jugement d'un enseignant, d'un éducateur sur son travail avec les enfants ou les élèves. Legendre (2005) dit que les valeurs pédagogiques sont une « Aspiration, conviction, croyance, idée, présupposé, option, principe qui servent d'assise au comment-agir et au comment-faire d'un,e éducateur,trice dans ses interventions auprès des élèves. » (*ibid.*, p. 1431). Les valeurs pédagogiques correspondent donc à comment un enseignant pense devoir agir et gérer sa classe.

2.5.4 Valeurs éducatives

Perron (1981a) définit les valeurs éducatives comme « une conception explicite du degré d'importance qu'un individu accorde à des modalités d'être et d'agir propres à ses environnements éducatifs » (*ibid.* p. 360). Ainsi, chaque entité participant à la vie scolaire a ses propres valeurs éducatives. Les valeurs dites éducatives chez les enseignants sont plus de l'ordre de l'apprentissage. Il convient que chaque enseignant possède une idée personnelle sur des méthodologies pédagogiques et sur certains éléments d'apprentissage qui d'après lui sont indispensables dans sa matière pour l'éducation de ses élèves. Ces valeurs éducatives sont souvent liées aux choses qui nous ont nous-mêmes marqués lorsque nous étions à l'école. Également, dans une étude de Warfield, Wood et Lehman (2005), les enseignants ont dû changer de méthode

pédagogique ce qui pouvait poser problème par rapport à leurs valeurs éducatives. Ils ont donc été désorientés dans leur méthodologie et ont dû faire preuve d'ouverture d'esprit et de volonté d'adapter leurs valeurs éducatives à cette nouvelle méthode d'enseignement. Les valeurs de l'éducation sont le réel fondement du travail de l'enseignant, ce qui construit sa classe et lui en tant qu'enseignant. Forquin (1996) précise d'ailleurs qu'un enseignant ne pourra enseigner quelque chose auquel il ne croit pas puisque

nul ne peut enseigner véritablement s'il n'enseigne pas quelque chose de véritable ou de valable à ses propres yeux. Cette notion de valeur intrinsèque de la chose enseignée, aussi difficile à définir et à justifier qu'à réfuter ou rejeter est au cœur même de ce qui fait la spécificité de l'intention enseignante comme projet de communication formatrice (*ibid.*, p. 7).

Les valeurs éducatives dictent et dirigent les intérêts d'un enseignant pour la matière qu'il doit enseigner.

2.6 Conclusion

L'objectif principal de la recherche sous-tend plusieurs termes et concepts théoriques qu'il était indispensable de définir dans cette partie. Tout d'abord, les fondements du *Programme de formation de l'école québécoise* se sont déclinés sous quatre concepts : le constructivisme, le socioconstructivisme, l'approche par compétences, la pédagogie par projet et la dynamique de création. Ces quatre concepts théoriques nous ont permis de mieux cibler et comprendre les objectifs du programme de formation et le travail de l'enseignant avec ce curriculum. En effet, les enseignants doivent s'appropriier et transposer le nouveau programme en fonction des différents paramètres. De multiples facteurs jouent un rôle dans ces étapes (Tardif et Lessard, 1999). Notamment, nous nous intéressons à l'influence des valeurs de type personnel, pédagogique ou éducatif

de l'enseignant dans son appropriation du *Programme de formation de l'école québécoise*. Dans le prochain chapitre, nous aborderons la démarche méthodologique adaptée qui sera utilisée pour répondre aux objectifs de recherche que nous nous sommes fixés.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Il sera question dans ce chapitre d'aborder les choix méthodologiques effectués : la recherche qualitative et l'étude de cas. Par la suite, nous abordons la collecte, l'analyse et le traitement des données recueillies et finalement nous terminons ce chapitre en parlant des considérations éthiques reliées à la recherche avec des êtres humains.

3.1 La recherche qualitative et l'étude de cas

L'approche qualitative est privilégiée pour cette étude puisqu'elle implique l'observation, la compréhension et la recherche du sens d'un phénomène ou d'un sujet (Poisson, 1990; Gagnon, 2012). Ce type de recherche est pertinent dans le cadre de ce projet puisque c'est une méthodologie qui permet une certaine dynamique interprétative qui nous semble adéquate par rapport à nos objectifs. La recherche qualitative ne permet pas de valider ou de mesurer des données précises, mais vise à amener le chercheur à comprendre des logiques et à identifier des façons de faire (Gagnon, 2012). La recherche qualitative est particulièrement appropriée dans le cadre de notre recherche qui vise à faire état de la manière dont les enseignants spécialisés en arts plastiques s'approprient le *Programme de formation de l'école de québécoise* dans le contexte du renouveau pédagogique.

Cette méthodologie nous permet de comparer les résultats d'une enseignante à l'autre, mais ne nous autorise pas à généraliser. On parle de cas par cas, dans son unité et entité personnelle.

L'étude de cas (Paillé, 2006) est l'approche méthodologique qui est privilégiée pour répondre le mieux aux objectifs de la recherche. En effet, selon Yin (2003), l'étude de cas est une méthode empirique permettant d'étudier un processus ou un phénomène dans son contexte. Cette méthodologie permet au chercheur de : choisir un ou plusieurs cas afin de mettre « en évidence des aspects [...] distinctifs » (*ibid.*, p. 146) et « d'étudier un phénomène plus en profondeur » (Paillé, 2006, p. 146). Cette méthodologie permet de mettre en contexte le cas étudié par rapport à la réalité de celui-ci et de le mettre en relation avec d'autres cas (Fournier, 1999). Ce type de méthodologie permet d'observer le comportement des gens « en tenant compte de l'influence du milieu où ils se trouvent » (McMillan et Schumacher, 1984, cité par Gagnon, 2012, p. 33). L'étude de cas nous offre donc la possibilité d'observer et de décrire les différentes manières de s'appropriier le programme, pour les cas précisément étudiés.

3.1.1 L'étude multicas

Plus précisément, c'est l'étude multicas qui est utilisée dans cette recherche. Karsenti et Demers (2004) citent Yin (1994) et Merriem (1998) pour définir l'étude multicas comme suit :

Une étude multicas, par rapport à l'étude du cas simple, a pour but de découvrir la convergence entre plusieurs cas, tout en visant l'analyse des particularités de chacun de ces cas (Yin, 1994). L'étude multicas permet d'augmenter le potentiel de généralisation au-delà du cas particulier. Une interprétation fondée sur

plusieurs cas peut être plus intéressante que des résultats provenant d'un seul cas. (Merriem, 1998, p. 154).

L'étude multicas est en effet un embranchement de la méthode de l'étude de cas classique (étude de cas simple). Le multicas permet, entre autres, de pouvoir transférer les données recueillies et de comparer les données de chacun des cas. En effet, Yin (2003), propose un schéma expliquant l'étude multicas. Celui-ci nous permet de comprendre entre autres que dans l'étude multicas dite « holistique » (*ibid.*, p. 40) il y a un contexte différent pour chaque cas. Le cas est intégré au contexte. Par ailleurs, Bogdan et Biklen (2007) font plusieurs remarques et précisions importantes au sujet de l'étude multicas :

When researchers study two or more subjects, setting or depositories of data they are doing multi-case studies. Multi-case studies take a variety of forms. Some start as single case only to have the original work serve first in a series of studies or as a pilot for multi-case study. Other studies are primarily single case studies but include less intense, less extensive observations at other sites for the purpose of addressing question of generalization [...].(p. 65)

Dans le cadre de notre recherche, quatre cas ont été réunis autour d'un objectif commun, mais est chacun traité individuellement. Une fois toutes les données recueillies nous avons comparé et juxtaposé les résultats de chacun des cas. C'est le principe intéressant de l'étude multicas. Yin (2003) précise d'ailleurs que l'étude multicas est idéale pour les études en milieu scolaire ou l'étude des curriculums.

Ainsi, nous avons effectué une enquête auprès de quatre enseignantes spécialisées en arts plastiques au secondaire afin d'identifier les valeurs personnelles et pédagogiques qui guident leur enseignement et leur façon de s'approprier le *Programme de formation de l'école québécoise*. L'enquête favorise une meilleure compréhension des éléments qui facilitent leur appropriation des contenus et approches véhiculés dans ces

programmes. Avec chacune des participantes, nous avons réalisé une entrevue individuelle en lien avec nos objectifs de recherche.

3.2 La collecte de données

3.2.1 L'entrevue semi-dirigée

Afin d'obtenir des données pour quatre cas et les mettre en relation, la collecte des données s'est faite par l'entrevue individuelle semi dirigée. Elle était de type individuel (avec l'enseignante concernée) et semi-dirigée. La grille d'entrevue pour réaliser ces entrevues (*voir Annexe A*) était construite à partir des objectifs de recherche. Des questions préétablies ont été posées aux participantes mais ces dernières pouvaient s'exprimer hors du cadre de celles-ci (Euréval, 2010). Un schéma d'entrevue identique, composé de thèmes, a été établi pour chacune d'entre elles, mais

les thèmes pouvaient être suggérés selon l'ordre et la logique des propos tenus pendant la rencontre. Toutefois, une certaine constance est assurée d'une entrevue à l'autre, même si chacun peut différer selon l'ordre et la nature des questions (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 132).

Ainsi, les grilles d'entrevue ont permis de suivre le fil de la discussion et ont été en quelque sorte un aide-mémoire. Les entrevues ont fait l'objet d'un enregistrement sonore afin que celles-ci se rapprochent le plus de la discussion que de l'interview et pour faciliter la collecte et l'analyse des données. Également, tel que cela a été expliqué au chapitre I, nous avons réalisé des entrevues avec une conseillère pédagogique et une rédactrice du programme. Deux grilles d'entrevue (une pour la conseillère pédagogique (*voir Annexe B*) et une pour la rédactrice du programme (*voir Annexe C*)) ont été élaborées en lien avec l'objectif principal de la recherche et les questions et objectifs

spécifiques du projet. Ces entrevues étaient de type semi-dirigé également, elles n'ont pas été analysées mais ont contribué à accroître notre compréhension du milieu scolaire québécois. Ces deux entrevues ne font pas partie des données de la recherche, le contenu de celles-ci ne se retrouvera donc pas dans l'analyse des données et dans les résultats de l'étude.

3.3 L'échantillon

3.3.1 Les enseignantes

Afin de réaliser notre étude multicas, nous avons effectué une enquête auprès de quatre enseignantes spécialisées en arts plastiques. Toutes les participantes étaient issues de l'enseignement au secondaire du milieu montréalais ou de la grande région de Montréal. Le milieu socio-économique et culturel des écoles était variable, mais pas un élément déterminant dans le cadre de la recherche. Afin d'avoir un échantillon de recherche diversifié, nous avons accordé une attention toute particulière à l'expérience de travail des participantes. Effectivement, l'étude du CRIRES (2006), indique que l'expérience des enseignants influence le niveau de satisfaction de ceux-ci au regard de la formation reçue. Les jeunes enseignants sont globalement satisfaits de la formation alors que les plus anciens sont mécontents de celle-ci. Ainsi, le rapport d'un enseignant avec le *Programme de formation de l'école québécoise* peut différer en fonction de la formation reçue, de l'année d'obtention du diplôme et de la formation universitaire. Finalement, l'expérience professionnelle de l'enseignant peut également influencer son rapport avec le programme de formation. Il était donc indispensable que le groupe de participantes soit hétérogène par rapport à l'expérience en enseignement, à l'âge et à la formation reçue.

3.3.2 Le recrutement des enseignants

Les enseignantes ont été recrutées par le bouche-à-oreille à l'intérieur même de la maîtrise en arts visuels et médiatiques (concentration éducation) et par le biais de professeurs et employés de l'Université du Québec à Montréal. D'ailleurs, Fenner et ses collaborateurs (2012) soulignent que le changement de société, l'évolution et la démocratisation de la technologie modifient les mœurs et les coutumes quant au recrutement des sujets de recherche. Ainsi auparavant, le recrutement :

[...] se faisait dans les milieux académiques, par le biais d'appels à des numéros choisis de manière aléatoire parmi une base de numéros de téléphone fixe, via des opérations de porte-à-porte, et des campagnes publicitaires dans les médias. Ces méthodes de recrutement sont aujourd'hui parfois peu efficaces en plus d'être coûteuses, particulièrement pour rejoindre des populations jeunes. (Jamal, 2012, <http://blogsgrms.com/internetsante/2012/05/10/recruter-des-participants-sur-les-medias-sociaux-pour-la-recherche-en-sante-pourquoi-comment/>)

Il faut donc prioriser certaines méthodes de recrutement qui sont visiblement plus efficaces, telles que le bouche-à-oreille, le courrier électronique, les médias sociaux ou la discussion en face à face. Nous avons décidé d'utiliser les trois méthodes et de maximiser nos chances en touchant les réseaux de chacune de nos connaissances. Ainsi, nous avons contacté par courriel, dans un premier temps, tous les camarades de maîtrise afin d'exposer notre sujet de recherche. Nous avons proposé aux personnes intéressées de nous contacter par courriel ou de vive voix. Nous avons publié également sur des réseaux sociaux des messages expliquant notre projet et quel type de personne nous recherchions pour les entrevues, afin d'élargir notre cercle de recherche. Finalement, nous avons discuté avec un professeur de l'université en contact avec plusieurs enseignantes spécialisées en arts plastiques et l'agent de stage de la Faculté des arts de

l'UQAM afin d'obtenir leur aide grâce à leurs réseaux professionnels et personnels dans la recherche de participants.

3.4 L'analyse et le traitement des données

L'analyse et le traitement des données ont été effectués par une méthode d'analyse qualitative de contenu comme Paillé et Muchielli (2012) la décrivent. Celle-ci se compose de trois étapes distinctes. La première correspond à l'identification de thèmes qui nous demande de lire et relire nos données afin de bien nous en imprégner et être capable d'en extraire des thèmes récurrents. La deuxième étape est l'analyse thématique, où nous réunissons les données afin d'en dégager des catégories. Prenant en compte les suggestions de Miles et Huberman (2003), nous avons regroupé les informations à l'intérieur d'un même cas, mais également regroupé les « éléments qui vont ensemble » entre les multiples cas (*ibid.*, p. 392-460). Il s'agissait de « repérer les « patterns », les thèmes » (*ibid.*, p. 438) qui se répètent d'un cas à l'autre et qui sont reliés aux objectifs de la recherche. La troisième étape correspond à la classification des données où nous avons fait correspondre les théories, concepts et définitions évoqués au chapitre II, avec les données des entrevues réalisées afin de donner un sens aux résultats obtenus à travers les catégories synthétisant la recherche. Tel que l'écrivent Paillé et Muchielli (2012), l'analyse qualitative constitue un « ensemble d'opérations intellectuelles opérées sur des « cas » décrivant des actions ayant lieu dans des situations structurellement semblables du point de vue du vécu des acteurs » (*ibid.*, p. 167).

3.5 Les considérations éthiques

Un certificat d'approbation éthique a été déposé à l'UQAM afin de pouvoir réaliser les entrevues avec la conseillère pédagogique, la rédactrice du programme et les enseignantes. Une fois, le certificat accepté, les objectifs de recherche, le cadre, le contexte et le déroulement de celle-ci ont été expliqués individuellement à chaque enseignante qui souhaitait participer au projet de recherche. À la suite de cette explication, nous nous sommes assurée que toutes les facettes de la recherche avait été bien été comprises par les enseignantes. De plus, un laps de temps a été accordé à chacune des enseignantes afin de lui permettre de réfléchir à son engagement dans la recherche. La participation des enseignantes était volontaire et dépendait de la motivation personnelle de chacune. Afin de confirmer leur volonté de participer, un formulaire de consentement (*voir Annexe D*) a été distribué à chaque enseignante qui souhaitait prendre part au projet. Ce formulaire avait pour objectif d'expliquer le but de la recherche et la nature de la participation du candidat. Les informations récoltées dans le cadre de cette recherche respectent les ententes de consentement signées.

3.6 Conclusion

Nous avons privilégié la recherche qualitative parce qu'elle permet d'observer et de comprendre un phénomène. L'approche méthodologique retenue pour atteindre nos objectifs de recherche est l'étude de cas. C'est une méthode empirique qui permet d'étudier un cas dans son contexte. Plus précisément, nous avons choisi l'étude multicas qui nous a permis à la suite d'une analyse de chacune des cas de les mettre en relation. La collecte des données auprès des quatre enseignantes participantes s'est faite par le biais d'une entrevue semi-dirigée. L'analyse de ces données a été effectuée selon la méthode de Paillé et Mucchielli (2012) qui se décline en trois étapes : l'identification

de thèmes, l'analyse thématique et la classification des données. Dans le chapitre suivant, nous présenterons l'analyse et les résultats de la recherche.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Ce chapitre est consacré à l'analyse des données recueillies à partir d'entrevues semi-dirigées réalisées auprès de quatre enseignantes spécialisées en arts plastiques au secondaire. La première partie de ce chapitre présente chacun des cas étudiés suivi des résultats regroupés en catégories. Par la suite, des commentaires sont réalisés pour interpréter ces mêmes résultats.

4.1 Étude de cas : Portraits des enseignantes

4.1.1 Portrait I : Cécile (nom fictif)

Cécile a récemment obtenu son baccalauréat en enseignement des arts visuels et médiatiques. Elle enseigne depuis peu, dans une école privée où elle a réalisé son dernier stage. Elle enseigne à des classes de troisième et quatrième secondaire. Dans sa pratique, elle se réfère beaucoup à ses intérêts artistiques personnels pour concevoir les situations d'apprentissage et d'évaluation artistiques présentées aux élèves. Les valeurs qu'elle prône dans son enseignement sont centrées principalement sur une relation de confiance entre elle et les élèves, le respect mutuel entre les élèves de la classe et le côté humain et social propre aux arts plastiques. À cet effet, elle cherche à toucher la sensibilité de ses élèves par des situations d'apprentissage et d'évaluation qui traitent de propositions de création abordant des problématiques sociales diversifiées. Son parcours atypique, lui a permis de prendre le temps de trouver sa voie vers l'enseignement afin d'être certaine de son choix et de s'y

consacrer pleinement. Elle a en effet débuté son programme en arts visuels (profil création) il y a 10 ans et a fini par l'abandonner. Elle a pris des cours en couture et a profité de son temps pour voyager et travailler dans la restauration. C'est en 2009, lorsqu'elle donne un atelier en arts dans un centre communautaire, qu'elle comprend que l'enseignement des arts est fait pour elle et qu'elle se réinscrit dans un baccalauréat en enseignement des arts visuels. Son arrivée récente dans le monde de l'enseignement ne lui laisse pas le temps de se référer et de s'approprier le curriculum autant qu'elle le souhaiterait. En effet, elle est plus occupée à gérer et à s'adapter à son nouvel environnement de travail.

4.1.1.1 Réactions de l'enseignante face au renouveau pédagogique

Cécile a été exposée au nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* à l'université et a été formée selon le nouveau paradigme que préconise le programme de formation. Néanmoins, durant sa formation, elle a senti de nombreuses incohérences quant à la présentation du renouveau pédagogique et plusieurs retenues de la part des professeurs au sujet de l'implantation de ce nouveau programme. Elle explique que plusieurs des professeurs qui enseignent uniquement à l'Université n'ont pas vécu la réforme sur le terrain. Elle pense donc qu'il leur est difficile d'enseigner le programme de formation aux étudiants, si eux-mêmes ne l'ont jamais appliqué dans une classe.

Cécile affirme qu'elle s'est très vite adaptée et qu'elle n'a pas eu de difficultés particulières avec l'implantation du programme. Malgré la facilité avec laquelle elle parle du programme et de son application, elle reste consciente que les enseignants ont des objectifs à atteindre et qu'ils ont « quand même des critères d'évaluation, et ça [elle s'y] réfère beaucoup ». Finalement, elle trouve qu'il est assez facile de faire des liens avec les compétences transversales et le travail d'équipe. Puisqu'elle considère que ses

valeurs sont proches de celles du programme, elle ne voit pas de problème dans l'implication des compétences transversales dans ses situations d'apprentissage et d'évaluation (ex. : son approche plus sociale des arts plastiques l'amène à intégrer inévitablement d'autres disciplines). Elle prône également beaucoup le travail d'équipe dans ses situations d'apprentissage et d'évaluation de classe.

4.1.1.2 La façon dont l'enseignante s'approprie les visées du *Programme de formation de l'école québécoise*

Cécile explique qu'elle n'a jamais possédé une copie papier du *Programme de formation de l'école québécoise*. En effet, dans le cadre de ses cours, elle devait imprimer régulièrement certaines parties du programme. Elle se retrouve donc avec un programme, format papier morcelé et, d'après elle, cette méthode d'apprentissage pose un sérieux problème d'organisation. Elle utilise le programme essentiellement pour vérifier les critères d'évaluation et ne ressent pas le besoin d'aller jeter un coup d'œil dans celui-ci régulièrement. Elle évoque qu'elle a énormément consulté le programme dans le cadre de ses cours de didactique. En effet, elle précise y avoir élaboré de nombreuses situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Ces exercices lui ont permis de bien s'approprier le programme et de ne plus avoir la nécessité de s'y référer aussi souvent. Étant en début de carrière, Cécile considère adapter le programme selon sa compréhension.

Également, le travail en équipe avec sa collègue l'aide à s'approprier le programme, et à s'assurer de sa bonne utilisation. Cécile explique que le travail en collaboration avec sa collègue se fait principalement lors de la division des contenus par niveau. Elles associent une période de l'histoire de l'art et des techniques à chaque niveau du secondaire. De cette manière, de la première à la cinquième secondaire les élèves

apprennent des notions différentes, mais complémentaires, qui leur permettent en fin de parcours d'avoir un bagage complet en arts plastiques. Cécile précise que, dans ce cadre de travail, une collaboration étroite entre les enseignantes est indispensable. Elle mentionne « ça m'aide beaucoup de savoir que ma collègue en secondaire I enseigne telle technique ou telle partie de l'histoire de l'art ». Elle dit demander souvent de l'aide à sa collègue dans l'élaboration de ses situations d'apprentissage et d'évaluation et au sujet de ses méthodes et grilles d'évaluation. En tant que nouvelle enseignante, elle explique avoir souvent besoin de vérifier que son travail s'arrime à celui de sa collègue afin de s'assurer qu'il soit conforme au programme.

4.1.1.3 Les difficultés rencontrées par l'enseignante quant à l'appropriation des visées du *Programme de formation de l'école québécoise*

Le principal obstacle que rencontre Cécile dans son processus d'appropriation du programme est le manque de temps. En tant que nouvelle enseignante il faut qu'elle s'adapte à son nouveau milieu de travail. Ainsi, l'entrée dans un nouvel établissement peut nécessiter une longue période d'adaptation, le temps d'en comprendre les rouages, le fonctionnement et les règles. C'est pourquoi elle n'a pas le temps, actuellement, de lire le programme et de se l'approprier pour l'interpréter à sa façon. De plus, sa direction ajoute une nouvelle dimension dans son travail : l'utilisation des Ipads en classe comme outil pédagogique. Elle dénonce le fait qu'en tant qu'enseignante débutante elle doit prendre en considération beaucoup d'éléments extérieurs aux situations d'enseignement : « Je suis moi-même en situation d'apprentissage de l'école, du fonctionnement et des règles de celles-ci et l'on me demande d'intégrer les Ipads dans ma classe ! ». Elle insiste d'ailleurs sur le fait qu'elle est encore à un stade expérimental dans lequel elle teste, essaye et tente de survivre à sa première année d'enseignement. Elle précise également qu'elle bénéficie d'une grande liberté avec ce programme puisqu'elle ne trouve pas nécessairement de directives précises quant à ce

que les enseignants doivent faire avec leurs élèves. Ceci lui donne l'impression qu'elle n'a pas besoin de s'y référer de façon quotidienne pour élaborer ses situations d'apprentissage et d'évaluation.

4.1.2 Portrait II : Julie (nom fictif)

Julie est une enseignante provenant d'une autre province canadienne et est arrivée au Québec en 2003. Elle a obtenu un baccalauréat en arts visuels en création et s'est spécialisée en effectuant un certificat concentré de huit mois pour lui permettre d'enseigner. Depuis maintenant 10 ans, elle enseigne différentes disciplines telles que les arts plastiques, le français langue seconde, les mathématiques ainsi que l'éthique et culture religieuse. Elle enseigne, actuellement, dans un établissement public. Son arrivée en tant qu'enseignante au Québec s'est faite en même temps que l'implantation du nouveau pédagogique. Le changement de programme n'est donc pas vraiment un choc pour elle. Elle fait par contre souvent des comparaisons entre le *Programme de formation de l'école québécoise* et les programmes des autres provinces où elle a travaillé. Elle compare notamment les contenus et la présentation des programmes. Les valeurs qu'elle priorise dans ses classes sont le respect mutuel, le partage, la collaboration et la négociation. Elle souhaite intégrer dans sa classe le principe de démocratie, c'est-à-dire autant qu'elle le peut, elle laisse le choix aux élèves. Lors de la réalisation des situations d'apprentissage et d'évaluation, elle donne toujours plusieurs options pour que l'élève se sente interpellé par les propositions de création en lui laissant plus d'autonomie et de choix artistiques. Elle pratique énormément la pédagogie négociée.

4.1.2.1 Réactions de l'enseignante face au nouveau pédagogique

Son premier contact avec le nouveau pédagogique s'est fait par les commentaires négatifs qu'elle a entendus au sujet de la réforme. Entre autres, les commentaires qui l'ont le plus marquée étaient reliés au fait qu'il était dorénavant interdit d'apprendre des notions par cœur. D'emblée, elle n'était pas d'accord avec la suppression de certaines stratégies pédagogiques telles qu'apprendre des dates par cœur ou faire des dictées. Elle affirme « moi, j'ai continué à faire des choses qui étaient interdites en fait parce que je me disais que c'était complètement fou de tout *scraper* ça. ». Malgré cela, en y réfléchissant, elle se rend compte qu'elle valorise beaucoup le travail de coopération dans ses classes et que cette pratique confirme une relation entre ses valeurs et celles du programme « c'est sûr que l'approche de l'apprentissage par projet, par collaboration est vraiment dans la réforme puis c'est quelque chose qui est beaucoup encouragé ». Finalement, Julie spécifie :

Je pense que oui je le suis [le *Programme de formation de l'école québécoise*]. Avant [l'implantation du programme], moi c'était comme ça que j'enseignais. Je ne peux pas dire que je travaille dans la réforme parce que j'ai toujours été dans la réforme [sans le savoir].

4.1.2.2 Les façons dont l'enseignante s'approprie les visées du *Programme de formation de l'école québécoise*

Julie a commencé par lire, une première fois le programme au complet pour le comprendre et l'adapter. Elle consulte le programme environ trois fois par année. Elle le considère essentiellement comme une référence à exploiter en cas de difficulté.

Julie soutient que les formations l'aident à assimiler le nouveau programme. En effet, puisqu'elle n'a qu'un seul autre collègue spécialisé en arts plastiques dans son école, avec lequel elle a peu la chance d'échanger. Elle profite donc des formations offertes par sa commission scolaire pour rencontrer d'autres enseignants spécialisés en arts plastiques. « C'est sûr que quand l'on va dans des ateliers à l'extérieur de l'école avec d'autres profs d'arts on en discute de tout ça [du programme et des projets à réaliser en arts plastiques] ». Elle voit ces échanges comme des outils très enrichissants et formateurs par rapport à sa compréhension du programme. Julie indique qu'elle apprécie parler avec d'autres enseignants de leurs situations d'apprentissage et d'évaluation, de ce qu'ils font en classe et qu'ils partagent ainsi beaucoup de matériel entre eux. D'ailleurs, elle aborde le sujet des communautés d'apprentissage entre enseignants sur internet qui permettent de rester en contact avec ses pairs et d'obtenir de l'aide dans l'élaboration de ses cours. Julie profite régulièrement de ce type de plateforme, ainsi que de celle alimentée par la conseillère pédagogique de son école. Il s'agit d'ailleurs d'un outil d'enseignement qu'elle utilise beaucoup parce qu'en récupérant les informations et les activités suggérées par la conseillère pédagogique, elle s'assure de respecter le programme.

4.1.2.3 Les difficultés rencontrées par l'enseignante quant à l'appropriation des visées du *Programme de formation de l'école québécoise*

Julie explique que pour elle, comprendre et s'approprier le *Programme de formation de l'école québécoise* lui « [...] prend beaucoup de temps » puisqu'elle trouve ce document abstrait. En effet, elle souligne que la partie du programme consacrée au domaine des arts ne contient pas de contenus à enseigner. La lecture qu'elle fait du curriculum est relativement ouverte, ce qui lui permet d'expérimenter dans sa classe et de voir son lieu de travail et ses élèves comme un laboratoire. Elle explique ne pas

trouver, dans la lecture du programme de formation, les éléments qui faciliteraient son processus d'appropriation.

4.1.3 Portrait III : Kim (nom fictif)

Kim est une jeune enseignante qui enseigne depuis deux années dans une école privée. Elle a obtenu un baccalauréat en enseignement des arts visuels et médiatiques en 2009. Elle rédige actuellement un mémoire pour compléter sa maîtrise. Elle a donc été formée à l'université récemment. Les valeurs qui priment dans son enseignement est le respect, « le respect de soi, des autres, des lieux, des matériaux, du temps, ainsi que l'originalité ».

4.1.3.1 Réactions de l'enseignante face au renouveau pédagogique

Kim nous explique qu'à l'université, elle et ses camarades de classe, soit des futurs enseignants d'art, ont été déçus par la formation universitaire qui devait les préparer à composer avec le nouveau programme. Ils considéraient que les enseignants universitaires ne connaissaient pas bien le programme de formation et par moment ne le soutenaient pas. Malgré cette frustration, Kim semble apprécier le curriculum qui selon elle « est vraiment plein de belles idées puis vraiment génial ». L'aspect humain, qui place l'élève au centre des questionnements et de l'apprentissage, lui semble un élément fondamental de l'enseignement. Elle note, par ailleurs, que le curriculum semble manquer de repères au niveau pratique. En effet, elle déplore le fait qu'il n'y ait pas de notions concrètes par rapport aux contenus à enseigner. Elle avoue cependant que l'implantation d'un nouveau curriculum crée de l'instabilité chez les enseignants comme en témoigne le verbatim qui suit « chaque fois qu'on change de programme, tout le monde est un peu perdu et ça crée des difficultés ».

4.1.3.2 La façon dont l'enseignante s'approprie les visées du *Programme de formation de l'école québécoise*

Kim dit ne pas se référer directement au programme de formation mais connaître les visées ministérielles relatives au programme ainsi que les domaines généraux de formation grâce au mémoire qu'elle rédige actuellement. Elle affirme que si elle n'avait pas été inscrite dans un programme de maîtrise, elle n'aurait pas la moindre idée de ce qui se trouve dans le curriculum. Elle garde peu de souvenirs de ce qui lui a été enseigné à l'université et n'utilise jamais le programme : « Cette année, je ne me souviens pas qu'on l'ait regardé ».

Finalement, elle suppose que sa pratique enseignante s'apparente à l'approche par compétences. En effet, bien qu'elle ne le consulte pas, Kim a confiance dans ses valeurs qui sont, de son avis, similaires à celles du programme (à ce qu'elle en connaît). Elle ne cherche pas à développer des stratégies d'enseignement afin que l'élève développe une compétence particulière. Elle pense qu'inévitablement, elle transmet les savoirs essentiels en classe à ses élèves.

4.1.3.3 Les difficultés rencontrées par l'enseignante quant à l'appropriation des visées du *Programme de formation de l'école québécoise*

Bien que celle-ci ne consulte pas le programme pour planifier son enseignement, elle a tout de même son avis sur l'appropriation d'un programme et les difficultés inhérentes à ce processus :

Je pense que ce n'est pas difficile, mais c'est quelque chose qui demande du temps. Donc si t'es vraiment dans ton enseignement, puis que tu cours partout, puis que tu n'as pas le temps de réfléchir à ton enseignement, et bien c'est

difficile. S'approprier le programme, c'est une action qui va définitivement demander plus de temps par rapport à ce que l'on fait déjà.

Également, Kim évoque les nombreuses demandes pour l'évaluation auxquelles les enseignants doivent répondre telles que le passage de trois à deux compétences en arts plastiques. Elle soutient que ce type de modifications alourdit quotidiennement le travail de l'enseignant.

Enfin, une dernière difficulté pour Kim est le travail en équipe. En effet, tout d'abord elle collabore, pour chacun de ses groupes, avec deux enseignantes différentes. L'une d'entre elles, plus âgée, ne travaille pas de la même manière que Kim. Elle se sent frustrée par cette situation, car elle a l'impression de ne pas avoir son mot à dire. « Je m'adapte plus à mes collègues finalement. [...] le fait de travailler en équipe fait que je dépends des idées des autres. Je dois suivre un peu leurs façons de fonctionner. ». Malgré tous les problèmes qu'occasionne cette collaboration, elle est consciente qu'elle peut bénéficier de l'aide et de l'apport enrichissant d'une enseignante expérimentée à d'autres niveaux. Kim tente malgré tout de s'adapter et d'apporter ses idées dès qu'elle en a la possibilité.

4.1.4 Portrait IV : Noémie (nom fictif)

Noémie est l'enseignante la plus expérimentée de notre échantillon. En effet, elle compte presque 20 ans d'enseignement des arts plastiques au secondaire et elle est toujours aussi passionnée qu'au premier jour. Elle possède un baccalauréat en enseignement des arts plastiques qu'elle a obtenu en 1993. Elle a donc été formée à l'université avec le programme des années 80 et a dû revoir tout son enseignement lors de l'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise*. Elle fait partie des enseignantes qui ont vécu la réforme « sur le tas ». Depuis plusieurs années, elle

enseigne en quatrième secondaire dans un établissement privé. Elle se plaît beaucoup dans cet établissement, car pour elle, les possibilités sont infinies dans les projets. Le matériel est disponible et la direction soutient beaucoup la prise d'initiative des enseignants impliqués. La valeur principale sur laquelle elle s'appuie dans son enseignement c'est le respect. Le respect qu'elle a envers ses élèves et inversement. Elle cherche également à respecter les élèves dans leur unicité et dans « leur rythme d'apprentissage ». Elle souhaite qu'à travers son cours l'élève puisse s'épanouir et se distinguer. Néanmoins, elle conserve toujours le respect des règles dans sa classe. En effet, elle explique que si un enseignant réussit à gérer sa classe, à guider ses élèves correctement et à maintenir un environnement de travail propice, il en ressortira de meilleurs projets. Noémie est très confiante quant à son respect intégral du programme dans son enseignement.

4.1.4.1 Réactions de l'enseignante face au renouveau pédagogique

Noémie affirme avoir réagi positivement à l'implantation du renouveau pédagogique. Elle voyait essentiellement l'arrivée de ce programme comme une chance de s'ouvrir aux autres matières et, finalement, comme un changement minime pour les arts plastiques. Pour elle, il y a peu de changements dans la façon d'enseigner les arts : « les méthodes d'enseignement et d'apprentissage n'ont pas beaucoup changé par rapport à ce qu'on vivait avant ». En siégeant sur un comité, elle a appris que les rédacteurs du programme de formation s'étaient inspirés des approches en classe d'arts plastiques pour certains aspects du programme. Elle précise que le programme propose peu de directives, ce qui laisse peut-être trop de liberté aux enseignants. Elle relève tout de même que certaines parties de ce programme étaient totalement nouvelles pour elle, telles que les compétences transversales et les domaines généraux de formation (DGF).

4.1.4.2 La façon dont l'enseignante s'approprie les visées du *Programme de formation de l'école québécoise*

Lors de l'arrivée du programme de formation dans les écoles, Noémie était en congé de maternité. À l'époque, elle n'enseignait qu'en quatrième secondaire, ce qui lui a laissé trois ans (avant que le programme pour le deuxième cycle soit implanté) pour s'approprier ce nouveau curriculum. De plus, à son retour de congé, elle a été fortement invitée à s'impliquer dans l'implantation du programme dans son école : « On m'a donné la brique, puis on m'a dit, t'es sur un comité, faut que tu comprennes bien, fait que j'ai lu, je me rappelle m'être endormie. J'ai lu tout, les DGF, les transversales, tout le programme d'arts plastiques I, II, III, IV et V ».

Elle souligne que le travail en collaboration à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement scolaire a favorisé sa compréhension et son appropriation du curriculum. Noémie explique que l'arrivée du programme a permis aux enseignants d'une même discipline et de disciplines différentes de partager leurs connaissances et compétences dans le but de s'aider mutuellement: « Parce que nous autres, on est beaucoup encouragé à faire de l'enseignement en équipe, du *teamteaching* avec les profs d'histoire, de science, etc. ». D'ailleurs, Noémie fait ressortir un exemple marquant de cette entraide et du rôle que peut jouer un collègue dans le processus d'appropriation d'un programme scolaire. L'une de ses collègues qui enseigne en mathématiques l'a aidé à concevoir ses grilles d'évaluation et à rédiger ses formulations pour ses évaluations. Une fois le processus compris, Noémie a pu aider ses collègues en arts en leur expliquant à son tour le fonctionnement des nouveaux modes d'évaluation.

4.1.4.3 Les difficultés rencontrées par l'enseignante quant à l'appropriation des visées du *Programme de formation de l'école québécoise*

La plus grande difficulté pour Noémie a été de s'approprier les nouvelles façons d'évaluer les élèves. Elle a dû réaliser un long travail d'adaptation quant aux grilles d'évaluation.

Elle mentionne aussi que les nombreux changements dans le programme, en ce qui concerne notamment les bulletins et les échelles de niveaux de compétences sont très complexes. Noémie affirme que les enseignants ont été confrontés à plusieurs changements, ce qui nuit à leur travail. Elle précise qu'ils ont « changé quatre ou cinq fois de façons de faire les bulletins depuis l'implantation du programme ». Il faut donc constamment que les enseignants se fassent « réexpliquer, puis se réapproprient » les modifications qui sont apportées. Elle fait état d'un travail d'appropriation et d'adaptation colossal face à ces changements de directives de la part du MELS.

Finalement, Noémie mentionne le fait qu'en arts plastiques, les enseignants ne possèdent pas de matériel commun, pas de livres ou de références générales. Elle aborde la comparaison avec les guides pédagogiques qui étaient fournis avec l'ancien programme. Elle explique que, pour elle, ces guides sont des mines d'informations très précieuses et des références très importantes qui permettent, entre autres, de se situer au niveau des apprentissages que l'élève doit faire. Noémie exprime sa déception « c'est beaucoup moins élaboré [le programme de formation], ça, je trouve ça déplorable un peu ». En effet, alors qu'en mathématiques ou en histoire, les enseignants s'appuient sur un livre pour donner leur cours, les enseignants spécialisés en arts plastiques n'ont pas de manuels scolaires. Il faut donc tout « bâtir nous-même » et ce travail demande beaucoup de temps. Noémie donne l'exemple du lexique qu'elle réalise pour ses élèves. Elle doit concevoir elle-même ce lexique, le corriger et effectuer

les touches finales. Il s'agit d'une tâche supplémentaire dans son travail, lui demandant un investissement de temps considérable pour concevoir un document indispensable pour ses élèves.

4.2 Synthèse des données descriptives à partir des quatre portraits d'enseignantes

L'analyse descriptive de chacun des cas nous a amenée à identifier des thèmes récurrents abordés par les enseignantes. Nous avons classés les thèmes en catégories et en sous-catégories comme l'indique le tableau ci-dessous. Dans cette partie du mémoire, nous mettons d'abord en relation les quatre cas selon les points communs et les différences qui ont été observées. Chaque catégorie sera suivie d'un commentaire interprétatif visant à donner du sens aux données descriptives.

Tableau 4.1
Synthèse des données descriptives

Catégorie 1 : Réaction des enseignantes face au renouveau pédagogique	
Sous-catégorie 1 : Insécurité	Sous-catégorie 2 : Adaptation aux changements
Catégorie 2 : La façon dont les enseignants s'approprient les visées du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>	
Sous-catégorie 1 : Lecture personnelle	Sous-catégorie 2 : Échange avec les pairs : collègues, partenaires et formations
Catégorie 3 : Les difficultés rencontrées	
Sous-catégorie 1 : Le manque de temps (surcharge de travail, matériel et formation)	

D'entrée de jeu, nous constatons que les enseignantes semblent ambivalentes quant à différents aspects du renouveau pédagogique. Cette ambivalence est due à leur insécurité et à leur crainte face à la mise en place et à l'application d'un nouveau programme. Elles sont à la fois inquiètes de devoir travailler avec ce curriculum mais se donnent tout de même les moyens de se l'approprier. Ainsi, nous observons de nombreuses contradictions dans les commentaires. Ces antagonismes sont légitimes dans le cadre des entrevues, puisque ces entretiens ont permis aux enseignantes de réfléchir sur le sujet et sur leurs pratiques « sur le tas ».

4.2.1 Catégorie 1 : Réaction des enseignantes face au renouveau pédagogique

Afin de mieux cerner les opinions de chaque enseignante par rapport au *Programme de formation de l'école québécoise*, nous nous sommes posée la question au sujet de leur état d'esprit face à cette nouvelle réforme. Cette partie est donc une réponse à la question que nous leur avons posée : Comment percevez-vous l'implantation du renouveau pédagogique ?

4.2.1.1 Sous-catégorie 1 : Insécurité

Premièrement, nous constatons chez la majorité des enseignantes interrogées (3/4) qu'il y avait beaucoup d'insécurité et de crainte face au *Programme de formation de l'école québécoise*. Deux d'entre elles (2/4) soulignent que la nouveauté crée de l'insécurité et de l'inquiétude pour les personnes qui vont devoir se référer à un nouveau programme et à de nouvelles pratiques éducatives. Les enseignantes sont parfaitement conscientes qu'un changement de paradigme en éducation est un événement qui perturbe beaucoup le corps enseignant et qui a des retombées importantes sur leur pratique quotidienne d'enseignement.

Dans un deuxième temps, la plupart des enseignantes interrogées (3/4) soulignent la quantité des changements apportés chaque année sur différents aspects du programme. En effet, depuis la mise en place du *Programme de formation de l'école québécoise* plusieurs ajustements ont été nécessaires, ce qui demande plus de travail et d'adaptation aux enseignantes notamment en ce qui a trait à l'évaluation. Les enseignantes soulignent qu'elles sont passées de l'évaluation des compétences, à l'évaluation des connaissances pour revenir à l'évaluation des compétences.

L'arrivée du nouveau programme a occasionné beaucoup de frustrations et a divisé plusieurs acteurs du milieu scolaire. Cette insatisfaction, partagée par plusieurs enseignants, a aussi contribué à créer un climat de crainte face au renouveau pédagogique. Les échos négatifs transmis par les enseignants plus expérimentés par rapport à l'implantation du nouveau curriculum ont alimenté une certaine appréhension et entretenu une certaine peur et résistance quant au contenu et à l'appropriation du programme de formation.

4.2.1.2 Sous-catégorie 2 : Adaptation aux changements

Malgré une certaine insécurité, la plupart des enseignantes interrogées (3/4) affirment qu'elles pensent respecter et appliquer le programme du MELS. Deux enseignantes (2/4) ont mentionné que le renouveau pédagogique ne changeait pas les stratégies pédagogiques privilégiées en arts plastiques puisqu'elles travaillaient déjà par projet. Pour la majorité des enseignantes (3/4), l'approche par compétences énoncée dans le programme s'apparente d'ailleurs beaucoup à leurs valeurs et à leurs pratiques d'enseignement. Cela leur permet de s'y adapter plus facilement.

Toutes les enseignantes (4/4) sont conscientes d'être dans l'obligation de respecter certaines des composantes du programme et donc de devoir s'adapter aux changements ultérieurs, notamment en ce qui concerne les grilles et les critères d'évaluation. Deux enseignantes (2/4) s'assurent fréquemment que le contenu qu'elles transmettent aux élèves et que leurs manières d'évaluer sont conformes au programme. L'évaluation des compétences constitue donc une raison de consulter le programme plus régulièrement. Les deux autres enseignantes (2/4) s'y réfèrent moins souvent et avouent ne le consulter que pour les critères d'évaluation.

Toutes les enseignantes (4/4) reconnaissent que le programme est plus ouvert en termes de contenu que le précédent, ce qui favorise l'adaptation aux changements. Cet élément est toutefois à double tranchant. D'une part, cette ouverture crée une certaine insécurité mais, d'autre part, elle permet à certaines enseignantes (3/4) de s'adapter plus facilement aux changements survenus avec le renouveau pédagogique. Ainsi, certaines notions qui pourraient être plus difficiles à intégrer sont plus facilement utilisables. À titre d'exemple, les enseignantes jugent que la possibilité de déterminer les contenus, les techniques et les apprentissages des élèves leur permettent d'adapter les cours en fonction de leurs connaissances et de leurs intérêts personnels. Les liens et l'adaptation des situations d'apprentissage et d'évaluation au programme de formation se font plus facilement à partir d'éléments qui leur sont familiers.

4.2.1.3 Commentaire sur la catégorie 1

L'implantation difficile du programme de formation décrite par les enseignantes et les craintes qui y sont reliées ont donné naissance à un sentiment d'appréhension à travailler avec ce programme. Nous constatons que la crainte qui s'est installée au début de l'implantation de celui-ci a souvent été alimentée par l'entourage professionnel des

enseignantes. Plusieurs collègues refusant le changement ainsi que le mouvement de masse qui s'est levé contre le *Programme de formation de l'école québécoise* ont contribué à nourrir ce doute.

Le nouveau paradigme centré sur l'apprentissage en éducation constitue un changement important pour les enseignantes interrogées, puisqu'elles doivent non seulement transmettre des connaissances mais aussi développer des compétences. Ce changement est problématique pour certaines des participantes qui ont l'impression que ce premier aspect (la connaissance) a été évacué du programme. Pourtant, comme le souligne Perrenoud (1998), les connaissances font bien partie du développement d'une compétence.

De plus, Jonnaert, M'Batika-Kiam, et Boufrahi (2004) énoncent que développer des compétences implique que l'élève apprenne à résoudre des situations complexes. Les participantes sont donc appelées à adapter leur enseignement à l'approche par compétences et à développer chez l'élève « un savoir-agir complexe », ce qui nécessite de revoir leurs situations d'apprentissage et d'évaluation. Pareillement, les perspectives constructivistes et socioconstructivistes propres au programme modifient l'implication des élèves dans la situation d'apprentissage, comme le constate Sylvestre (2008). L'enseignement se veut différencié et les enseignants sont invités à s'adapter au rythme de chacun pour favoriser le développement des compétences par tous. Notons ici que ces orientations ministérielles ne sont pas partagées par l'ensemble des participantes qui ont l'impression que leur discipline, à cause de sa spécificité, s'enseigne sensiblement de la même façon même avec le renouveau pédagogique. Elles ne ressentent donc pas toutes la nécessité d'adapter leur enseignement au nouveau programme. Curieusement, les enseignantes sont encore sous l'impression que la pédagogie par projet est présente dans le programme alors qu'elle ne l'est pas. En effet, cette approche pédagogique n'est pas nommée dans le curriculum. Néanmoins, les

enseignantes sont confiantes de leur maîtrise de cette pédagogie. Elles ont l'impression que le projet était déjà une approche d'enseignement privilégiée en arts même avant l'arrivée du programme de formation. Il s'agit donc d'une approche qu'elles pensent connaître et qu'elles apprécient.

Nous comprenons ici que les enseignantes parviennent difficilement à identifier et à nommer les changements qu'elles pourraient apporter dans leurs pratiques. Elles ont l'impression que l'approche pédagogique qu'elles privilégiaient avec l'ancien programme est la même que celle préconisée par le programme de formation mais, elles constatent en même temps, que leur rôle d'enseignante a changé. On remarque, à cet effet, une incompréhension de la spécificité de la pédagogie du projet mais également de sa place réelle dans le programme. Nous constatons également que certaines notions fondamentales telles que les compétences transversales semblent mal comprises et associées à l'interdisciplinarité. Notons enfin qu'aucune d'entre elles n'a mentionné la dynamique de création, qui fait pourtant partie des outils privilégiés pour l'enseignement dans le domaine des arts. Nous pouvons ainsi nous demander jusqu'à quel point les enseignantes ont intégré et compris certaines dimensions du programme.

4.2.2 Catégorie 2 : La façon dont les enseignantes s'approprient les visées du *Programme de formation de l'école québécoise*

L'un des principaux objectifs de cette recherche est d'identifier la façon dont les enseignants spécialisés en arts plastiques s'approprient les visées du *Programme de formation de l'école québécoise*. Afin de répondre à cet objectif, les enseignantes ont répondu aux questions suivantes : a) pensez-vous vous être appropriée les visées, les objectifs et les contenus du programme ? b) comment pensez-vous vous appropriez le programme ? c) pourriez-vous décrire des situations dans lesquelles vous utilisez le

programme de formation? Nous avons pu regrouper les façons dont les enseignantes s'approprient le curriculum selon deux catégories différentes, d'abord la lecture personnelle du programme qui mène à son expérimentation et, ensuite, l'échange avec les pairs.

4.2.2.1 Sous-catégorie 1 : Lecture personnelle

Tout d'abord, chaque enseignante interrogée a étudié le programme dans des contextes et avec des buts différents. Nous pouvons diviser les enseignantes en deux groupes distincts et égaux selon leur expérience. Le premier regroupe les enseignantes plus expérimentées, qui ont dû adapter leurs méthodes d'enseignement aux nouvelles orientations ministérielles. Celles-ci disent avoir lu le programme pour essayer de le comprendre. Ces deux enseignantes retournent régulièrement le consulter pour vérifier qu'elles s'y conforment. Il est important de mentionner que la version internet est la version priorisée par nos deux enseignantes, qui sont certaines que le programme y est mis à jour plus régulièrement.

Le deuxième groupe représente les deux autres enseignantes qui ont elles aussi lu le programme, mais elles l'ont surtout étudié dans le cadre de leur formation à l'université. Elles ont donc eu à l'utiliser dans le cadre des cours. Malheureusement, leurs expériences avec l'apprentissage de ce curriculum ne leur ont pas laissé un bon souvenir et elles retournent peu, voire jamais, consulter le *Programme de formation de l'école québécoise*.

4.2.2.2 Sous-catégorie 2 : Échange avec les pairs : collègues, partenaires et formations

Les enseignantes ont presque toutes (3/4) parlé du travail d'équipe comme étant un facteur qui leur a permis de mieux s'approprier le programme, plus spécifiquement pour leur enseignement et préparation de cours. Elles ont, par ailleurs, fait une distinction entre le travail d'équipe avec leurs collègues d'école et avec leurs pairs dans le cadre de formations. Elles sont satisfaites de cette situation et sentent que la collaboration entre collègues est une réelle aide pour s'approprier le programme. Elles se trouvent d'ailleurs chanceuses de pouvoir bénéficier de cette aide dans le quotidien.

La moitié des enseignantes interrogées (2/4 - écoles privées et publiques) affirment suivre des formations, quatre à cinq fois par année, durant des journées pédagogiques. Ces formations ont pour but de faciliter l'accès aux orientations ministérielles préconisées par le nouveau programme et de présenter les nouveaux outils pédagogiques développés par le MELS. Des documents complémentaires au programme y sont présentés, tels que des guides sur l'évaluation ou des idées de situations d'apprentissage et d'évaluation en arts. Les discussions avec leurs pairs au cours de ces formations leur apparaissent tout particulièrement bénéfiques. Néanmoins, deux participantes (2/4) (les moins expérimentées) qui enseignent dans des écoles privées affirment ne jamais avoir suivi ou même entendu parler de ces formations dans leur établissement respectif.

4.2.2.3 Commentaire sur la catégorie 2

Tout d'abord, nous constatons que la manière dont les enseignantes s'approprient le programme de formation correspond à des éléments que l'on retrouve dans le tableau

de Tardif et Lessard (1999). En effet, les auteurs affirment que la connaissance par les enseignants des programmes et des différents degrés d'enseignement leur permet de différencier l'important de l'accessoire et leur permet d'envisager le programme « pour l'année et l'adapte en fonction des jours et des semaines » (*ibid.*, p. 267).

L'enseignant fait donc des choix dans ce que lui propose le programme, selon ce qui lui apparaît plus important. D'après Tardif et Lessard (*ibid.*), plus les enseignants connaissent le programme et l'expérimentent, plus ils seront aptes à faire des choix judicieux quant aux éléments à prioriser. Ainsi, le fait de ne pas s'engager dans une démarche de formation continue et de plus ou moins saisir l'essence du *Programme de formation de l'école québécoise* ont pour effet direct de contribuer à l'incompréhension de certains concepts liés au curriculum, et de limiter l'exploration de nouvelles stratégies pédagogiques. Les quatre participantes ont toutes choisi leurs situations d'apprentissage et d'évaluation en fonction de leurs intérêts personnels. Cela s'explique par le besoin et la nécessité d'enseigner des choses auxquelles on croit, comme l'écrit Forquin (1996). Tout en étant des professionnelles, ces enseignantes restent dans l'incapacité de respecter un programme « à la lettre » et l'adaptent en fonction de leurs valeurs. Tel que Tardif et Lessard (1999) le confirment, la personnalité et les valeurs propres aux enseignantes influencent leurs stratégies pédagogiques.

Les enseignantes soulignent toutes l'importance de la collaboration avec les pairs dans leurs processus d'appropriation, que ce soit dans le milieu de travail ou lors de formations. Tardif et Lessard (1999), confirment que la « collaboration et l'entraide avec d'autres enseignants peuvent être à la source de nouvelles stratégies pédagogiques et de nouvelles façons d'aborder les programmes » (*ibid.*, p. 268). Ainsi, on comprend que le travail d'équipe est un nouveau point de vue sur le programme et son appropriation. Il permet donc d'enrichir le travail des enseignantes tout en partageant

ses questionnements et craintes avec d'autres. Les enseignantes ont fortement indiqué que les formations étaient des outils qui facilitaient leur appropriation du programme. La formation continue est donc, pour elles, un moyen supplémentaire de mieux assimiler le curriculum. Tardif et Lessard (*ibid.*) abordent justement ce sujet en expliquant que la formation continue des enseignants peut « amener l'introduction de nouvelles stratégies d'enseignement » (*ibid.*, p. 268). D'après les auteurs, la formation continue est donc un bon moyen de revoir ses propres visions et d'améliorer ses méthodes d'enseignement. Certaines enseignantes participantes (2/4) sont donc parfaitement impliquées dans le renouvellement de leurs stratégies pédagogiques. Nous remarquons alors très clairement que les stratégies employées par les enseignantes pour s'adapter aux changements prescrits par le MELS correspondent à des mesures qui ont fait leurs preuves pour certains chercheurs puisqu'elles permettent d'élargir les horizons, d'accroître leur compréhension et leur adaptation au curriculum.

4.2.3 Catégorie 3 : Les difficultés rencontrées

4.2.3.1 Sous-catégorie 1 : Le manque de temps (surcharge de travail, matériel et formation)

La principale difficulté dont il a été question et qui a été soulevée par toutes les enseignantes interrogées est le manque de temps. Elles précisent que le processus d'appropriation n'est pas en soi difficile, mais que ce sont toutes les tâches qui gravitent autour du travail de l'enseignant qui le rendent ardu. Ceci est encore plus évident pour les deux nouvelles enseignantes qui sont elles mêmes en situation d'apprentissage, donc en survie.

Pareillement, un autre élément qui fait de l'appropriation du programme une tâche délicate pour les enseignantes est le manque de matériel. Ce problème se lie au manque de temps parce que concevoir son propre matériel demande énormément de travail. Les arts sont une discipline qui ne possède pas d'outils de travail tels que des manuels sur lesquels se référer ou livres pour les élèves, pour faciliter le travail de l'enseignant. Des participantes (2/4) insistent sur le fait que puisqu'il n'existe aucun matériel en art leur permettant de faciliter leur préparation de situations d'apprentissage et d'évaluation et planification, elles doivent concevoir tous les éléments dont les élèves auront besoin pour mener à bien les situations d'apprentissage et d'évaluation.

Toutes les enseignantes interviewées évoquent ce manque de matériel et l'associe à la nature non directive du programme. Elle semblent trouver que les attentes de fin de cycle énoncées pour chacune des compétences, les contenus de formation et le vocabulaire propre à la discipline tels que présentés sont jugés insuffisants. Elles expérimentent, retiennent les grandes lignes du programme, et tentent de l'appliquer, mais ne pensent pas toujours y arriver complètement. La plupart des enseignantes interrogées (3/4), ont trouvé l'implantation du programme compliquée et le contenu de celui-ci trop détaché d'une progression des apprentissages et de notions concrètes.

Le manque de formation représente le dernier obstacle majeur dans le processus d'appropriation des enseignantes. La moitié de notre échantillon (2/4), qui correspond à nos deux plus jeunes enseignantes (écoles privées), n'ont jamais suivi de formations pendant leur carrière en lien avec le programme et/ou les documents annexes à celui-ci. Les deux autres enseignantes (2/4) précisent que tout en ayant régulièrement accès à des formations, peu d'entre elles traitent du sujet du *Programme de formation de l'école québécoise* en tant que tel (environ une par année). Les participantes énoncent le besoin d'avoir davantage de formation pour perfectionner leur enseignement des arts et améliorer leur compréhension du programme.

4.2.3.2 Commentaire sur la catégorie 3

L'emploi du temps des enseignantes rencontrées est bien rempli et leur tâche est lourde et complexe à plus d'un niveau. Elles sont appelées à gérer en temps réel différentes situations qui sont parfois difficiles et imprévisibles. Elles ont, de plus, à répondre à des demandes diverses et changeantes de la direction ou du ministère. Lessard et Tardif (1999) abordent la notion de temps en rapport avec l'appropriation et l'adaptation des programmes. Ils affirment que le temps disponible à l'enseignant correspond à la

nécessité d'un ajustement continu entre le minutage des programmes, le temps réel et le temps d'apprentissage de chacun des élèves. [Le temps] entraîne des choix conduisant à une réorganisation du programme officiel tout en le couvrant entièrement. (*ibid.*, p. 267)

Les auteurs définissent parfaitement le temps morcelé de l'enseignant qui doit se partager en plusieurs petits segments et s'étirer lorsqu'un changement survient. Les participantes ont toutes souligné ce problème de temps lorsqu'une modification est réalisée dans le programme. Encore, des situations hors du contrôle de l'enseignant (intervention spontanée des élèves; adaptations en cours de projet) peuvent prendre une place importante dans une classe. Les situations imprévisibles et spontanées surviennent fréquemment dans le cadre d'une classe. À cet égard, les enseignantes plus expérimentées (2/4) font le choix de favoriser l'imprévu dans leurs classes en laissant naître des situations pédagogiques où les élèves peuvent être des acteurs plus actifs dans la démarche.

De plus, la nature du programme et du matériel disponible demande « un nouvel apprentissage de la part des enseignants et un réarrangement des routines antérieures » (*ibid.*, p. 268). Comme nous l'avons vu précédemment les résultats de recherche indiquent que le programme de formation est perçu par les enseignantes interviewées

comme un programme très ouvert et peu directif. De ce fait, les enseignantes disent ne pas avoir à leur disposition, suffisamment de documents de référence sur les échelles d'apprentissages et des guides pédagogiques qui leur permettraient de trouver des idées et des thèmes pour concevoir les situations d'apprentissage et d'évaluation en art. En somme, nous constatons que les enseignantes, qui ont un emploi du temps très chargé, regrettent le manque de repères pratiques dans ce nouveau programme. Par contre, nous remarquons aussi qu'elles ne semblent pas connaître toutes les ressources qui sont disponibles et qui pourraient leur être utiles au quotidien.

À cet égard, les enseignantes déplorent ne pas recevoir assez de sessions de formation dans lesquelles on leur remettrait de la documentation qui leur serait utile dans leur pratique d'enseignement des arts. La conseillère pédagogique interrogée dans cette recherche évoque deux raisons à cette réalité. D'une part, le programme a été implanté depuis plus de 10 ans au niveau primaire, il n'y a donc plus de nécessité de former systématiquement le personnel enseignant. D'autre part, elle constate que certains enseignants spécialisés en arts plastiques sont réticents à suivre ce type de formation. En effet, le sujet reste sensible après toutes ces années et elle doute que les enseignants participeraient en grand nombre à celles-ci. D'ailleurs, le CRIRES a publié une étude sur les formations obligatoires reliées à l'implantation du programme en 2006. L'étude souligne que le pourcentage de satisfaction de ces formations était au plus bas l'année précédant la publication. Les enseignants affirmaient que celles-ci ne les avaient pas aidés à mieux comprendre le programme ni à se l'approprier. On peut alors se questionner non seulement au sujet des résistances des enseignants face au changement mais aussi sur la façon dont ces formations ont été présentées à ces derniers.

CONCLUSION

La recherche présentée dans ce mémoire avait pour objectif de comprendre comment les enseignants spécialisés en arts plastiques s'approprient le *Programme de formation de l'école de québécoise* dans le contexte du renouveau pédagogique. Plus précisément, cette recherche a tenté d'identifier les façons dont quatre enseignantes spécialisées en arts plastiques au secondaire composent avec le programme ainsi que les valeurs qui les animent dans leur pratique.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons d'abord réalisé des entrevues avec une rédactrice du programme de formation (arts plastiques) et une conseillère pédagogique en arts plastiques. Ces deux entrevues nous ont permis de mieux appréhender le programme scolaire et de saisir certains enjeux relatifs au contexte éducatif québécois. Notamment, ces deux entrevues nous ont permis de comprendre les enjeux reliés au changement de paradigme et les documents qui ont balisé la route vers le renouveau pédagogique. Également, elles nous ont permis de connaître le processus de rédaction du *Programme de formation de l'école québécoise*, et la procédure d'implantation du programme. Nous avons, par la suite, effectué des entrevues semi-dirigées avec les quatre enseignantes spécialisées en arts plastiques.

Les résultats de la recherche mettent en lumière quatre aspects. Le premier aspect est que le processus d'appropriation ne semble pas représenter une réelle préoccupation dans la pratique des enseignantes participantes. Nous avons remarqué qu'elles avaient peu eu l'occasion de réfléchir à cet aspect de leur pratique et qu'il était pour elles même difficile d'en parler. Le deuxième aspect est que les enseignantes ne sont pas totalement satisfaites du déroulement de l'implantation du programme. Elles nous ont

fait part d'une inquiétude qui s'est traduite par un manque de confiance en leur capacité de s'approprier des contenus jugés trop flous. Le troisième aspect est lié à l'importance de la collaboration avec les collègues afin de favoriser la compréhension de certains aspects du programme. En effet, puisqu'elles ne trouvent pas d'éléments concrets dans le programme de formation, elles ne sont pas toujours certaines de respecter les visées de celui-ci. Heureusement, leurs collègues viennent valider leurs intuitions et les conforter en cas de doute. Finalement, le dernier aspect est que les enseignantes ont l'impression que l'implantation du nouveau programme ne change pas beaucoup leur pratique d'enseignement puisqu'elles croient partager une partie des valeurs et des approches proposées par les rédacteurs du *Programme de formation de formation de l'école québécoise*.

Les quatre aspects évoqués soulignent l'importance d'apporter une attention particulière au personnel touché par l'implantation du nouveau programme. Ceci est d'autant plus nécessaire dans un contexte où les rôles de l'élève et de l'enseignant, dans la démarche d'apprentissage, sont appelés à se transformer.

Pour conclure, bien que ce projet nous ait fait grandir en tant qu'enseignante, il est juste de rappeler que la présente recherche possède certaines limites. La première est liée à la méthodologie employée, soit l'entrevue individuelle. En effet, l'entrevue de recherche avec chacune des enseignantes constitue le reflet d'opinions recueillies à un moment ciblé et sans aucune forme de préparation. De ce fait, une deuxième entrevue aurait permis aux participantes d'approfondir certaines questions voire de s'exprimer plus clairement. Au fur et à mesure qu'une entrevue avance, les idées peuvent évoluer et la compréhension du sujet peut changer. Il est donc tout à fait compréhensible qu'elles aient exprimé des opinions diversifiées et divergentes. Deuxièmement, malgré notre intérêt personnel pour le sujet, nous ne faisons pas partie du milieu éducatif scolaire ciblé par la recherche. Nos connaissances du domaine demeurent donc

limitées. Un projet de recherche avec des chercheurs qui connaissent bien le milieu scolaire québécois aurait sans doute permis une analyse plus fine du sujet. Nous pensons cependant que l'appropriation d'un programme en contexte d'implantation est un sujet qui mérite qu'on s'y arrête. Rappelons que l'origine de ce projet provient de notre questionnement professionnel en tant que jeune enseignante au collégial. Cette recherche nous a permis de nous questionner davantage sur notre pratique personnelle et sur la façon dont nous nous approprions nos propres outils de travail. La réalisation d'une recherche plus importante sur ce sujet pourrait permettre non seulement de mieux comprendre les façons dont les enseignants s'approprient un programme et le transposent, mais aussi de les impliquer davantage dans ce processus d'implantation.

Ceci étant dit, nous pensons que notre étude soulève des questions qui n'ont pas nécessairement trouvé des réponses dans le cadre de cette maîtrise. Nous nous interrogeons encore, entre autres, sur la formation continue et la professionnalisation des enseignants. Un enseignant, par l'exercice de son autonomie professionnelle, doit se tenir à jour et être apte à s'adapter au changement. Le Ministère de l'Éducation (2001) précise d'ailleurs dans la compétence 11, que l'enseignant doit « établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles » (ibid., p. 157). Nous nous questionnons ainsi sur l'exercice de l'autonomie professionnelle des enseignants au regard de la formation continue dans le but de mieux s'approprier le *Programme de formation de l'école québécoise*. À cet égard, force est de constater que certaines des enseignantes rencontrées ne semblent pas être conscientes qu'il est de leur responsabilité de s'inscrire à des formations qui leur sont offertes.

Également, il est important de s'interroger sur l'autonomie professionnelle de l'enseignant par rapport aux contenus d'enseignement. Forquin (1996) explique que l'enseignant fait nécessairement des choix dans les contenus qu'il va aborder en classe

afin d'adapter son enseignement aux valeurs auxquelles il croit. L'école est en effet médiation d'une culture, mais cet héritage n'est pas neutre, ni recueilli, ni transmis passivement par l'école et les enseignants. L'école ne peut pas tout transmettre et elle doit sélectionner au sein d'une culture globale, une culture partielle en présentant des modèles qu'elle juge exemplaire et porteuse d'avenir (Tardif et Mujawamariya, 2002). L'autonomie professionnelle de l'enseignant est là aussi suscitée afin de déterminer les contenus qui seront vus en classe. Tardif et Lessard (1999) écrivent d'ailleurs que les valeurs et croyances de l'enseignant influencent ses choix de stratégies pédagogiques. C'est donc par cette autonomie que passe l'appropriation du programme. Une étude de plus grande ampleur sur le sujet permettrait de traiter cet aspect de façon plus prononcée.

Au terme de ce long périple, nous souhaitons sincèrement que des chercheurs s'intéressent davantage à la façon dont les enseignants spécialisés en arts plastiques s'approprient les orientations ministérielles une fois la porte de leur classe fermée.

ANNEXE A
LE CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGEE DES ENSEIGNANTES

Grille d'entrevue

Objectifs de l'entrevue :

- ❖ Dresser un portrait des enseignantes par rapport à leur expérience, leurs valeurs. Comprendre l'état d'esprit de l'enseignant face au PFQ
- ❖ Identifier les changements dans la pratique enseignante suite à l'arrivée du nouveau pédagogique
- ❖ Identifier les manières de s'approprier ou non, le PFQ
- ❖ Identifier les difficultés dans le processus d'appropriation du PFQ
- ❖ Identifier les éléments qui peuvent aider à l'appropriation
- ❖ Identifier comment les valeurs d'un enseignant en AP ont un apport positif ou bien constituent un obstacle dans le cadre de leur appropriation et transposition de contenus
- ❖ Identifier les initiatives mises en place par les commissions scolaires et les directions pour aider l'enseignant dans son appropriation

1. Portrait professionnel et personnel de l'enseignant

- Depuis combien d'années enseignez-vous les arts plastiques?
- Quelle formation avez-vous suivie pour pouvoir enseigner les arts plastiques au secondaire ? En quelle année avez-vous été diplômé ?
- Qu'est-ce qui vous a motivé/poussé à devenir enseignant spécialisé en arts plastiques ?

2. L'état d'esprit des enseignantes spécialisées en arts plastiques au sujet du nouveau pédagogique

- Étiez-vous déjà enseignante lorsque le PFQ a été mis en place ? Si oui, comment l'avez-vous perçu dans votre travail ? Si non, comment vous a-t-il été amené dans votre programme de formation ?
 - Comment avez-vous accueilli la réforme des programmes de formation de l'école québécoise ? Faites-vous partie des enseignants qui ont manifesté contre l'implantation de cette réforme ? Si oui, avez-vous changé de position 10 ans après son arrivée ? Pourquoi ?
 - Quels aspects de cette réforme avez-vous trouvé enrichissants ou au contraire contraignants ?

3. Identifier les valeurs personnelles et pédagogiques qui guident leur enseignement et leur appropriation du Programme de formation de l'école québécoise (2007)

- Pourriez-vous me parler de vos valeurs pédagogiques et personnelles en lien avec votre emploi d'enseignante ?
Vos valeurs pédagogiques sont-elles similaires avec du PFQ ? Si oui, à quel niveau et de quelle manière ? Si non, pourquoi ?
- Quelles valeurs et quelles approches pédagogiques privilégiez-vous dans votre enseignement ?
- Pensez-vous que vos valeurs personnelles et pédagogiques influencent et guident votre enseignement ? Si oui, de quelles manières ?
 - Pensez-vous que vos valeurs personnelles et pédagogiques guident votre appropriation du PFQ ?
- Essayez-vous d'intégrer vos valeurs personnelles et pédagogiques dans votre enseignement volontairement ? Si oui, par quels moyens ? Et pour quelles raisons ?
 - Pensez-vous que vos valeurs peuvent nuire à votre travail d'enseignant ? Et à votre travail d'appropriation ? Si oui, en quoi ? Si non, pourquoi ?

4. Les changements survenus dans les pratiques suite au renouvellement pédagogique

- Quels changements importants avez-vous perçus dans le PFQ par rapport aux anciens programmes ?
- Pensez-vous avoir modifié/ajusté votre pratique au cours des années et depuis l'implantation du renouvellement pédagogique ? Si oui, comment ?
 - Quels changements observez-vous dans l'ajustement de votre pratique ?
 - Ces changements ont-ils été obligatoires ou volontaires ?
 - Ces changements ont-ils été difficiles à apporter dans votre pratique enseignante ? Quels éléments ont été les plus difficiles à ajuster ?

5. La façon dont les enseignantes se réapproprient les visées et contenus du Programme de formation de l'école québécoise

- Vous êtes-vous appropriées les visées, objectifs et contenus du PFQ ?

Si oui, comment ?

Pouvez-vous me décrire la préparation d'un cours et un cours qui selon vous correspond à la mise en œuvre du PFQ ? Pensez-vous que le travail d'appropriation et de transposition est une tâche enseignante annuelle, hebdomadaire ou quotidienne ?

Si non :

- Pourquoi ne pas s'être approprié le PFQ ? Comment déterminez-vous les contenus dans votre enseignement ?
- Pensez-vous tout de même effectuer un travail d'appropriation ? Si oui, de quelles manières ?

6. Les difficultés rencontrées par les enseignantes spécialisées en arts plastiques dans la mise en œuvre du nouveau programme

- Diriez-vous que le processus d'appropriation est un cheminement difficile dans votre travail enseignant ? Si oui, qu'est-ce qui le rend difficile ?
- Quelles difficultés rencontrez-vous pendant votre processus d'appropriation et d'application du nouveau programme ?
- Arrivez-vous à répondre à ces difficultés ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

7. Les éléments qui facilitent l'appropriation des contenus et approches véhiculés dans ces programmes

- Quels éléments (moyens, outils ou soutien peut-être.) faciliteraient votre appropriation du PFQ et de ses objectifs ?
- Avez-vous déjà exprimé le besoin d'aide et de soutien par rapport à votre compréhension et appropriation du PFQ ? Si oui, pourquoi et de quel ordre était cette demande ?
- Avez-vous déjà reçu de l'aide et du soutien par rapport à votre appropriation et compréhension du PFQ ? Si oui, de quelles manières ? Quelles démarches vous ont aidées ?

8. Identifier les initiatives et moyens mis en avant par la commission scolaire et la direction d'école pour faciliter l'appropriation du PFQ

- Des initiatives ont-elles été mises en place pour aider les enseignants à l'arrivée de la nouvelle réforme ? Si oui, lesquelles ?
 - En avez-vous profité ? Si oui, quels ont été les apports à votre niveau ?
 - Ces pratiques existent-elles encore ? Si oui, de quelles manières se présentent-elles ? En bénéficiez-vous ?
- Comment les commissions scolaires et les directions d'école ont-elles travaillé avec le renouveau pédagogique ? Et avec les enseignants par rapport à cette implantation ?

Avez-vous quelque chose à ajouter avant de terminer l'entrevue

ANNEXE B
LE CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AVEC LA CONSEILLÈRE
PÉDAGOGIQUE

Grille d'entrevue avec la conseillère pédagogique

A. L'état d'esprit des enseignants spécialisés en arts plastiques au sujet du nouveau pédagogique

- Comment les enseignants spécialisés en arts/arts plastiques ont-ils accueilli la réforme des programmes de formation de l'école québécoise ? Quelle appréciation en font-ils ?
 - Avez-vous constaté des résistances chez les enseignants spécialisés en arts plastiques face à cette réforme ? Si oui, lesquelles ?
 - Quels aspects de cette réforme ont-ils trouvés enrichissants ?
 - Y a-t-il des aspects qui au contraire ont été jugés contraignants ?
 - Quel a été votre rôle face à l'arrivée de ce nouveau pédagogique ?

B. Les changements survenus dans les pratiques suite au nouveau pédagogique

En quoi le nouveau pédagogique a-t-il contribué à enrichir la pratique des enseignants ?

En quoi les enseignants ont-ils dû ajuster leur pratique et leur appropriation à l'arrivée du *Programme de formation de l'école québécoise* ?

C. Les difficultés rencontrées par les enseignants spécialisés en arts plastiques dans la mise en œuvre du nouveau programme

Quelles sont les difficultés majeures rencontrées dans le cadre de cette appropriation ?

- Quel rôle jouez-vous par rapport au PFQ et plus spécifiquement au programme en arts plastiques auprès des enseignants spécialisés en arts plastiques ?
- De façon générale, les enseignants ont-ils modifié leur pratique au cours des années ? Si oui, comment ?
 - Selon vous, quels sont les plus grands obstacles à un tel changement ?
 - Généralement, quelles sont les difficultés que l'enseignant rencontre pendant son processus d'application du nouveau programme ?
 - Quels sont les changements majeurs apparus dans le PFQ pour l'enseignant spécialisé en AP ?

D. La façon dont les enseignants se réapproprient les visées et contenus du Programme de formation de l'école québécoise

De quelle manière les enseignants s'approprient-ils le *Programme de formation de l'école québécoise* ? Quelles méthodes, ou modes d'appropriation emploient-ils ?

- Comment les enseignants se réapproprient-ils les approches et les contenus de ces nouveaux programmes ?
 - Quelle place avez-vous dans le processus d'appropriation et de transposition de l'enseignant spécialisé en arts plastiques ?
 - La question de l'appropriation est-elle un élément fondamental de vos rencontres avec les enseignants ? Un sujet récurrent ?

E. Les éléments qui facilitent l'appropriation des contenus et approches véhiculés dans ces programmes

Qu'est-ce qui contribue à faciliter l'appropriation des objectifs du nouveau pédagogique ? Pourquoi

- D'après vous, quels éléments aident les enseignants à mieux comprendre et à s'approprier le PFQ ?
 - Y-a-t-il des demandes de la part des enseignants de soutien en lien avec l'appropriation du PFQ et sa transposition ? Si oui, de quels ordres sont-elles ?

F. Identifier les initiatives et moyens mis en avant par la commission scolaire et la direction d'école pour faciliter l'appropriation du PFQ

Dans quelle mesure et de quelle manière, la commission scolaire et les directions d'études mettent en place des moyens afin d'aider et soutenir les enseignants dans leur appropriation du PFQ ?

- Connaissez-vous des initiatives qui ont été mises en place pour aider les enseignants à l'arrivée de la nouvelle réforme ? Si oui, lesquelles ?
 - Ces pratiques existent-elles encore ?
 - Comment les commissions scolaires et les directions d'école ont-elles travaillé avec le nouveau pédagogique ?

ANNEXE C
LE CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AVEC UNE RÉDACTRICE DU
PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (DOMAINE DES
ARTS)

Grille d'entrevue avec une rédactrice du programme de formation

I. Le contexte éducatif québécois, l'implantation du nouveau pédagogique

- Dans quel contexte le nouveau pédagogique a-t-il émergé ?
 - Quels sont les problèmes qui étaient à l'origine de cette volonté de changement de programme ? (Quels enjeux fondamentaux ont donné lieu au nouveau pédagogique ?)
 - Quelle influence les états généraux ont-ils eu sur le développement de ce nouveau pédagogique ?

II. La rédaction du *Programme de formation de l'école québécoise*

- L'essence des fondements (visées et valeurs) du nouveau pédagogique se retrouve-t-il dans le PFQ ?
 - Quels sont les fondements de la réforme en éducation qui ont donné naissance au *Programme de formation de l'école québécoise* en 2001 ?
 - Quelles sont les valeurs véhiculées dans le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* ?
 - Quels sont les gains dans ce nouveau programme par rapport aux anciens programmes ? En général ? Pour le domaine des arts ?
 - Y-a-t-il eu des pertes par rapport à l'ancien programme ? Lesquelles ? En général et par rapport au domaine des arts.
- Quelles ont été les difficultés liées à la rédaction du PFQ ?
 - Les concessions ? Les différences de valeurs, de volonté ?
- Quel a été votre rôle principal dans la rédaction du PFQ ?

III. L'état d'esprit des enseignants spécialisés en arts plastiques au sujet du nouveau pédagogique

- Quel a été l'impact de la résistance des syndicats, des enseignants ou des parents par rapport au PFQ ?
 - Quels aspects ont été les plus difficiles à intégrer et à accepter pour les enseignants ?
 - Quelles modifications /ajouts ont dû être faits ?

- Quels changements ont été apportés à la suite de la rédaction et de l'implantation ?

IV. Les changements survenus dans les pratiques suite au renouveau pédagogique

- De façon générale, le PFQ a-t-il modifié les pratiques enseignantes au cours des années ? Si oui, comment ?

V. La façon dont les enseignants se réapproprient les visées et contenus du Programme de formation de l'école québécoise

- Quels sont les changements majeurs apparus dans le PFQ pour l'enseignant spécialisé en AP ? (Attention si pas déjà répondu en II)

VI. Identifier les initiatives et moyens mis en avant par le MELS pour faciliter l'implantation et l'appropriation du PFQ

- Comment le PFQ a-t-il été implanté dans les milieux scolaires ?
 - Quels moyens ont été mis en place pour faciliter son implantation ?

VII. État de l'implantation : 10 ans après

- Quels sont les défis qui sont actuellement encore reliés au PFQ et à son implantation ?
- Où les arts en sont-ils 10 ans plus tard avec le PFQ ?

ANNEXE D
LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTES

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE **ENSEIGNANT**

ÉTUDIANTE RESPONSABLE : Katy Junca, étudiante à la maîtrise en arts visuels et médiatiques (concentration éducation), UQAM ;
junca.katy@courrier.uqam.ca ; tél. : 438-274-5937

DIRECTEUR DE LA RECHERCHE : Mona Trudel, professeure en arts visuels et médiatiques, UQAM ; trudel.mona@uqam.ca : tél. : (514) 987-3000 poste: 8290

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE :

L'appropriation du *Programme de formation de l'école québécoise* en lien avec le renouveau pédagogique : Étude de cas de quatre enseignantes spécialisées en arts plastiques

BUT DE LA RECHERCHE ET NATURE DE LA PARTICIPATION

Cette recherche a pour objectif de comprendre comment les enseignantes spécialisées en arts se réapproprient le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2003-2006), dans un contexte lié au renouveau pédagogique.

Votre participation à cette de recherche consistera à :

Participer à une entrevue individuelle d'une durée approximative d'une heure au cours de laquelle il vous sera notamment demandé de parler des sujets suivants : la façon dont vous vous appropriez le *Programme de formation de l'école québécoise* ; des facteurs qui entrent en jeu dans cette appropriation ; les valeurs éducatives qui guident votre enseignement ; les liens entre vos valeurs éducatives et personnelles et celles qui sont véhiculées dans le programme ; la façon dont vous vous conformez au programme ministériel

Cette entrevue enregistrée sur cassette audio, avec votre permission, prendra environ 1 heure de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec l'interviewer. Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue individuelle sont confidentiels et que vous serez identifié par un nom fictif. Seule la responsable de recherche aura accès à la transcription de l'entrevue. Vos coordonnées et le matériel de recherche (cassette codée et transcription de l'entrevue, formulaire de consentement) seront conservés séparément sous clé. Les cassettes ainsi que le formulaire de consentement seront détruits 2 ans après la publication du mémoire.

À notre connaissance, il y a peu de risque d'inconfort important associé à votre participation à l'entrevue individuelle. Vous êtes invité à répondre aux questions au

meilleur de vos connaissances. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. L'entrevue peut être interrompue à votre demande. Une référence à une aide psychologique pourra être fournie au besoin par l'entremise du Centre de services psychologiques de l'UQAM. Vous pourrez prendre connaissance du verbatim de l'entrevue, si vous le souhaitez, afin d'en approuver le contenu. Votre participation à cette recherche est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer à l'entrevue sans aucune contrainte ou pression extérieure et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits.

Les résultats seront diffusés par la publication d'un mémoire et les participants à la recherche seront informés par le biais d'un courriel de la façon qu'ils peuvent avoir accès au mémoire.

Remerciements :

Votre participation à cette étude est grandement appréciée. Votre implication est indispensable et compte beaucoup dans cette recherche. Je vous remercie d'accepter de prendre part à ce projet qui est d'une grande importance pour moi.

Notez bien : Cette recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de la Maîtrise en arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8. Toute question, commentaire ou plainte sur le projet peut être adressé à l'étudiant ou au secrétariat de la maîtrise au 514-987-3000, poste 8289#.

Responsable du projet de recherche (signature)

Date

AUTORISATION

OUI

NON

Je confirme avoir discuté du projet de recherche avec Katy Junca et j'accepte volontairement de participer à l'entrevue.

☐ ☐

J'autorise l'utilisation des résultats de cette recherche dans le cadre de cours universitaires, de colloques ou de congrès professionnels.

☐ ☐

Nom (en lettres détachées) et signature du participant

Date

APPENDICE A
COURRIEL ENVOYÉ POUR LA PREMIERE PRISE DE CONTACT AVEC LES
ENSEIGNANTS

Bonjour,

Ce courriel vous est transmis puisque je suis à la recherche d'enseignants spécialisés en arts plastiques au secondaire pour réaliser une entrevue d'une heure, dans le cadre de ma recherche de maîtrise.

Cette recherche a pour objectif de comprendre comment les enseignants spécialisés en arts plastiques (du secondaire) se réapproprient le *Programme de formation de l'école québécoise*, dans un contexte lié au renouveau pédagogique. Ainsi par le biais d'une entrevue individuelle (avec chacun des participants), je souhaiterais comprendre la façon dont vous vous appropriez le *Programme de formation de l'école québécoise* et identifier l : a) les facteurs qui entrent en jeu dans cette appropriation ; b) les valeurs éducatives qui guident votre enseignement ; les liens entre vos valeurs éducatives et personnelles et celles qui sont véhiculées dans le programme ; c) la façon dont vous vous conformez au programme ministériel.

Je pense avoir fait le tour mais si vous avez d'autres questions n'hésitez pas!

Votre implication consistera donc à participer à une entrevue individuelle enregistrée d'environ 1h. Je tiens à préciser que la participation à cette recherche est totalement anonyme et qu'aucune information qui permettrait de vous identifier ne sera dévoilée.

Je vous remercie de votre intérêt

Katy Junca

Étudiante en maîtrise en arts visuels et médiatiques, concentration éducation

RÉFÉRENCES

- Ardouin, I. (1997). L'éducation artistique à l'école. Dans *L'éducation artistique à l'école : ESF Paris*.
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme : la dérive idéologique du système d'éducation québécois*: Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I., & Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, vol.40, n°1, 56-75.
- Boucher, A.C., Loisel, A.M., & Reiber, D. (2006) Les situations d'apprentissage et d'évaluation...Lexique. Page consultée le 15 mai 2014, à http://www.csdessommets.qc.ca/csdessommets/Carrefour_pedagogique/Gestion%20documentaire/Autres%20ressources%20p%C3%A9dagogiques/%C3%89valuation/Primaire/SAE_lexique.pdf
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education : an introduction to theories and methods*: Boston, Mass. ; Montreal : Pearson A & B.
- Boutin, G., & Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences son impact sur l'école et la formation des enseignants*: Montréal : Éditions nouvelles.
- Boutinet, J. P. (1999). *Anthropologie du projet*. Paris: Paris Presses Universitaires de France.

- Burgess, T. (2007). *Lifting the lid on the creative curriculum: how leaders have released creativity in their schools through curriculum ownership*. England: National College for School Leadership.
- Carlsen, W. (1988). *The effect of science teacher subject matter knowledge on teacher questioning and classroom discourse. Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Stanford: Stanford University.
- Caron, J., & Portelance, L. (2012). Appropriation et intégration des changements en éducation par des enseignants associés dans leurs pratiques de formation des stagiaires. *Éducation et francophonie*, vol.40, n°1, 176-194.
- Corbo, C. (2006). *Art, éducation et société postindustrielle : le rapport Rioux et l'enseignement des arts au Québec (1966-1968)*. Sillery, Québec : Septentrion.
- Craig, C. J. (2001). The relationships between and among teachers' narrative knowledge, communities of knowing, and school reform: «A case of The Monkey's Paw.». *Curriculum Inquiry*, 31 (3), 303-331.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : 1700 ouvrages recensés, 1992-2002*: Villeneuve d'Ascq France : Presses universitaires du septentrion.
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté [ressource électronique] : étude multicas*. Thèse (D. en éducation)--Université du Québec à Montréal, 2011.
- Deniger, M.-A., Kamanzi, C., Chabot, N., Fiset, M., & Hébert, C. (2006). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : la qualité de sa mise en oeuvre et ses effets perçus à ce jour (enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, du personnel professionnel non enseignant et des parents des écoles primaires)*. Canada: CRIRES.
- Desmeules, L. (2000). *Nouveaux fondements de l'éducation au Québec*. Sherbrooke: Editions du CRP.

Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). *Changing models of curriculum use*. New Orleans, LA.

Euréal. (2010). Réaliser un entretien semi-directif. Page consultée le 09 septembre 2013, à http://www.eureval.fr/IMG/File/FT_Entretien.pdf

Fenner, Y., Garland, S. M., Moore, E. E., Jayasinghe, Y., Fletcher, A., Tabrizi, S. N., et al. (2012). Web-Based recruiting for Health Research Using a Social Networking Site : An Exploratory Study. *Journal of Medical Internet Research*, 14 (1).

Forquin, J.-C. (1996). *École et culture le point de vue des sociologues britanniques*. Version abrégée et remaniée de la thèse (D.ès L.) de l'auteur--Université des sciences humaines de Strasbourg, 1987, présentée sous le titre: Le débat sur l'école et la culture chez les théoriciens et sociologues de l'éducation en Grande-Bretagne : (1960-1985).

Fournier, S. (1999). *Étude de cas d'élèves ayant un déficit d'attention avec hyperactivité une intervention individualisée au moyen des arts plastiques dans une perspective humaniste*. Thèse (D. en éducation)--Université du Québec à Montréal, 1999.

Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec: Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gauvreau, C. (2007). Les défis de l'approche par compétences. *Journal L'UQAM*, XXXIII.

Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M. & Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 647-666.

Gouvernement du Québec. (2004). L'appropriation de la réforme ; le réseau scolaire s'organise. *Virage (Québec, Québec : En ligne)*.

Jamal, F. (2012). Recruter des participants sur les médias sociaux pour la recherche en santé : pourquoi, comment? Page consultée le 2 août 2013 de <http://blogsgrms.com/internetsante/2012/05/10/recruter-des-participants-sur-les-medias-sociaux-pour-la-recherche-en-sante-pourquoi-comment/>.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.

Jonnaert, P., M'Batika-Kiam, A. & Boufrahi, S. (2004). *Les réformes curriculaires : regards croisés*. Sainte-Foy : Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Jornod, S. (2006). Quelques repères sur la pédagogie de projet. Page consultée le 4 novembre 2013, à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/uf762/rev2006/pedagogiedeprojet.html>

Karsenti, T., & Dermers, S. (2004). L'étude de cas. Dans L. Savoie-Zajc & T. Karsenti (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 11-18). Sherbrooke, QC: Editions du CRP.

Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches* (3ème éd.). Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Kirk, D., & Macdonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (5), 551-567.

Labédie, G. & Amossé, G. (2001). Le socio-constructivisme. Page consultée le 28 octobre 2013, à <http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70110.htm>

Legendre, M.-F. (1994). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires. D'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement des compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), 53-91.

Legendre, M.-F. (2001). « Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation », *Revue de l'AQEFLS*, 23(1), 12-30.

Legendre, R. (Éd.) (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Guérin.

Legendre, R. (Éd.) (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Le défi éducatif.

Lemerise, S. (1993). L'enfant créateur : Les programmes d'arts plastiques aux niveaux primaire et secondaire. Dans F. Couture (Éd.), *Les arts visuels au Québec dans les années soixante : La reconnaissance de la modernité* (p. 311-330). Montréal: VLB Éditeurs.

Lessard, C. (2009). Réponses aux détracteurs de la réforme pédagogique. *Recherches sociologiques* Vol. 50, n°3, p.571-582. Page consultée le 21 novembre 2012 de <http://id.erudit.org/iderudit/039067ar>.

Miled, M. (2010). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. *Bief*, 9. de <http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=17&uid=35&found=1&lg=fr>.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*: Bruxelles : De Boeck Université.

Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain*. Paris: Armand Colin.

Paillé, P., & Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* Paris : Armand Colin.

Palmade, G. (1963). *Les méthodes en pédagogie*. Paris: Paris Presses Universitaires de France.

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : Des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (3), 487-514.

- Perron, J. (1981a). Éducation et valeurs : Analyse des qualités métrologiques d'un instrument de mesure québécois utilisé auprès de sujets français. *Bulletin de Psychologie*, 35 (1-5), 193-200.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*: Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, gouvernement du Québec, 2007.
- Québec, Ministère de l'Éducation *La Politique culturelle du Québec notre culture, notre avenir*, Québec, gouvernement du Québec, 1992
- Québec, Ministère de l'Éducation. *Préparer les jeunes au 21^{ème} siècle*, Québec, gouvernement du Québec, 1994
- Québec, Ministère de l'Éducation, *Réaffirmer l'école rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec, gouvernement du Québec, 1997
- Québec, Ministère de l'Éducation, *L'école, tout un programme énoncé de politique éducative*, Québec, gouvernement du Québec, 1997
- Québec, Ministère de l'Éducation, *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, gouvernement du Québec, 2001
- Reboul, O. (2010). *La philosophie de l'éducation*: Paris : Presses Universitaires de France.
- Richard, M. (2005). Esthétique du populaire, réflexion critique et élaboration d'une pédagogie ancrée. *Culture populaire et enseignement des arts. Jeux et reflets d'identité* (p. 103-143). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Rapport Rioux (1968). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. Québec: L'Éditeur officiel du Québec, II.

Stoppons la réforme- Le manifeste. Page consultée le 21 novembre 2012 de <http://sierra.mmic.net/stoppons.htm>.

Simard, D. (2000). L'éducation peut-elle être encore une « éducation libérale » ? *Revue française de pédagogie*, Vol.132, 33-41.

Sylvestre, L. (2008). *Analyse des pratiques de cinq enseignantes spécialisées en arts plastiques au primaire favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire*. Doctorat, Université de Montréal. Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/6484>

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

U Québec. Santé mentale. Page consultée le 14-12-2012 de <http://www.quebec.ca/edusante/mentale.html>.

Warfield, J., Wood, T., & Lehman, H. (2005). Autonomy, beliefs and the learning of elementary mathematics teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21, 439-456.

Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods*: Thousand Oaks, Californie : Sage Publications.

BIBLIOGRAPHIE

- Allard, E. (2002). *L'enseignement des arts plastiques dans les classes d'accueil au primaire : portrait de quatre cas de la région de Montréal*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Ardouin, I. (1997). La culture comme occasion d'humanité. Dans *L'éducation artistique à l'école* (p. 20-40): ESF Paris.
- Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck.
- Baillargeon, N. (2006). La mort dans l'âme : la réforme et la recherche. *Revue argument*, 9(1). Document consulté le 15 septembre 2013 de www.revueargument.ca/article/2006-10-01/366-la-mort-dans-lame-la-reforme-et-la-recherche.html.
- Baillargeon, N. (2013). Sur la réforme de l'éducation. Page consultée 15 septembre 2013 de <http://voir.ca/normand-baillargeon/2013/04/15/sur-la-reforme-de-leducation/>.
- Baqué, P., & Ferry, L. (2011). *40 ans de combat pour les arts et la culture à l'école : 1967-2007*. Paris: L'Harmattan.
- Boudinet, G. (2008). *Arts, culture, valeurs éducatives [ressource électronique] : l'harmonie et le sublime, la monade et la raison : variations philosophiques et musicales des Lumières à la Postmodernité*. Paris : Harmattan.
- Boutinet, J. P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris: Paris : Quadrige : Presses Universitaires de France.

- Boutonnet, R. (2005). *Pourquoi et comment j'enseigne le B.A.-BA : Conseils et récits d'instituts à l'usage des collègues débutants et des parents curieux*. Paris: Ramsay.
- Catterall, J. S., Dumais, S. A., & Hampden-Thompson, G. (2012). *The Arts and achievement in At-Risk Youth : Finding from Four longitudinal Studies* (No. 55). Washington: National Endowment for the Arts.
- Clot, R.-J. (1962). *Comment enseigner le dessin ou la création artistique à l'école*. Paris /F. Nathan.
- Desmeules, L. (2000). *Nouveaux fondements de l'éducation au Québec*. Sherbrooke: Editions du CRP.
- Efland, A. (1995). Change in the Conceptions of Art Teaching. Dans R. W. Neperud (Éd.), *Context, Content and Community in art Education, Beyond Postmodernism* (p. 25-40). New York: Teachers College Press.
- Gagnon-Bourget, F., & Joyal, F. (2000). *L'enseignement des arts plastiques : recherches, théories et pratiques*. Londres : Société canadienne pour l'éducation artistique.
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques éléments d'une didactique-critique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hill, S. (2012). Les arts et la réussite chez les jeunes à risque : Résultats de quatre études longitudinales. *Recherche sur les arts*. Page consultée le 3 décembre 2012 de <http://www.arts.gov/research/research.php?type=R>.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer? : La tentation esthétique : Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Laban, R. v. (1994). *La maîtrise du mouvement essai*. Paris : Actes Sud.

- Labédie, G., & Amossé, G. (2001). Le socioconstructivisme. Page consultée le 28 octobre 2013 de <http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70110.htm>
- Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*: Paris : Hachette Éducation.
- Lemerise, S. (2001). Les programmes d'arts plastiques, la culture et les projets éducatifs québécois. Dans *L'apport de la culture à l'éducation : Actes du colloque Recherche : culture et communication (Montréal, 16-14 mai 2000)* (pp. 35-48). Montréal: Editions Nouvelles.
- Malo, A. (1997). *Exploration de la notion de transformation à partir d'une analyse critique du concept de connaissance pédagogique de la matière de L.S Shulman*. Université Laval.
- Minier, P. (2007-06-09). Le constructivisme. Page consultée de <http://www.uqac.ca/pminier/act1/constr.htm>.
- Perrenoud, P. (1992). Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 14 (1), 10-27.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : Savoirs et compétences dans une métier complexe*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie : Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Perret, J.-F., Perrenoud, P., & Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (Suisse). (1990). *Qui définit le curriculum, pour qui? autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse romande*. Neuchâtel, Cusset, Suisse: Institut roman de recherches et de documentation pédagogiques DelVal.

- Québec (Province). Ministère de l'éducation. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle* (Version approuvée. ed.). Québec: Ministère de l'Éducation.
- Québec (Province). Ministère de l'éducation du loisir et du sport. (2009). *Échelles des niveaux de compétence : enseignement secondaire, 2e cycle : arts plastiques : 3e, 4e et 5e année du secondaire* (3e éd. ed.). Québec: Ministère de l'éducation du loisir et du sport.
- Québec . Groupe de travail sur la réforme du, c. (1997). *Réaffirmer l'école rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Regnier, C. (2000). Le bureau de l'évaluation des pratiques et innovations éducatives missions et perspectives [The evaluation office of practices and educational changes]. *Administration et éducation (Paris)* (88), 67-72.
- Roux-perez, T., Carlier, G., Bouthier, D., & Bui-xuan, G. (2006, 2006). *Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en Education Physique et Sportive (EPS) [Processes of change in teacher's professional identity : two case studies in Physical Education (PE)]*. Communications présentées au, France.
- Semin, D. (2004). Portrait de l'artiste en enseignant : John Cage, Yves Klein, Joseph Beuys. Dans D. Fabrice & W. Matthias (Éds.), *Peut-on enseigner l'art?* (École nationale supérieure des beaux-arts; Musée du Louvre éd.): Paris : École nationale supérieure des beaux-arts ; Paris : Musée du Louvre.
- UQAM. Thésaurus RASUQAM. Page consultée le 02 novembre 2009
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*: Bruxelles : De Boeck.
- Vellas, E. (2006). Le socioconstructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement. Page consultée le 28 octobre 2013 de <http://www.meirieu.com/FORUM/vellas.pdf>.